General-de brigadă dr.
ANGHEL ANDREESCU

Căpitan dr.
ȘTEFAN PRUNĂ

PSIHOPEDAGOGIE MILITARĂ

TIMPOLIS

1999

Scanned with OKEN Scanner

General de brigadă dr.
ANGHEL ANDREESCU

Căpitan drd.
ȘTEFAN PRUNĂ

PSIHOPEDAGOGIE MILITARĂ

Scanned with OKEN Scanner

General de brigadă dr.
ANGHEL ANDREESCU

Căpitan drd.
ȘTEFAN PRUNĂ

PSIHOPEDAGOGIE MILITARĂ

editura & tipografia
timpolis

TIMIȘOARA 1999

Scanned with OKEN Scanner

CUVÂNT ÎNAINTE

Dinamica şi evoluţia unei societăţi se regăsesc în structurile instituţiilor publice. Schimbările ce au loc la nivelul Ministerului de Interne, preocupările pentru restructurarea comandamentelor de armă sau direcţii, crearea unui nou cadru legislativ care să puncteze clar competenţele şi să protejeze acţiunile legale ale subunităţilor M.I. ar trebui să continue cu preocupări în domeniul managementului resurselor umane, al gestionării calităţii umane.

Individul este cel mai important element în cadrul unei organizaţii. Folosofia lui de viaţă, convingerile, mentalităţile, formarea conştiinţei profesionale şi a spiritului de corp ar trebui să intereseze în cel mai înalt grad factorii de conducere. Cartea de faţă – *Psihopedagogia militară* – doreşte să pună la dispoziţia personalului din Ministerul de Interne şi nu numai, un instrument util pentru a pătrunde în universul uman, pentru a înţelege relaţiile dintre oameni şi necesitatea formării continue de însuşiri, deprinderi, obişnuinţe în activitatea profesională.

Definită de noi drept ştiinţa care încearcă să explice comportamentul oamenilor în procesul de învăţare socială, de asimilare a normelor şi regulilor sociale, psihopedagogia militară răspunde la o cerinţă de mare actualitate în Ministerul de Interne: formarea de profesionişti la nivelul tuturor comandamentelor de armă, crearea unui climat psihomoral (de muncă) adecvat pentru fiecare cadru şi a unei imagini/prestigiu în ochii opiniei publice. „Criza de autoritate" despre care se tot vorbeşte are valenţe psihologice, este reglată de mecanisme psihopedagogice şi reflectă, în ultimă instanţă, acceptarea de către un grup, ca deciziile şi acţiunile sale să fie ghidate de un for exterior (comenzile de la toate eşaloanele de conducere).

Lucrarea încearcă să adapteze problematica psihopedagogiei la specificul Ministerului de Interne. Modul cum au gândit autorii structura cărţii şi tratarea problemelor lasă loc liber pentru orice completări sau revizuiri pe care le vedem nu numai utile dar şi necesare.

Este un prim pas în elaborarea unui model care să permită tuturor

Scanned with OKEN Scanner

celor care lucrează cu oamenii să înțeleagă mai bine cum se desfășoară procesul de învățare socială, care sunt problemele cu care se confruntă individul în cadrul acestui proces și cum se poate îmbunătăți calitatea umană a indivizilor ce acționează într-un colectiv.

Autorii

Scanned with OKEN Scanner

1

PROCESELE PSIHICE

Activitatea psihică şi diferitele fenomene (procese) psihice ale omului sunt studiate de psihologie. Cuvântul psihologie vine de la psihic, iar acesta de la grecescul *psiche* care înseamnă suflet.

Psihologia este definită ca fiind ştiinţa care studiază funcţiile şi însuşirile psihicului şi comportamentului, adică ale conduitei, urmărind să descopere legi ale acestora şi să formuleze explicaţii prin care să se poată ajunge la optimizarea activităţilor şi personalităţilor umane.

- **de cunoaştere**
  - senzoriale
    - senzaţii
    - percepţii
    - reprezentări
  - raţionale
    - gândirea
    - memoria
    - imaginaţia
    - atenţia
- **afective**
  - motivaţia
  - trebuinţele
  - interesele
  - emoţiile
  - sentimentele
  - pasiunile
- **voliţionale**
  - activitatea
  - acţiunile
  - mişcările
  - operaţiile intelectuale
  - deprinderile
  - obişnuinţele
- **însuşirile psihice**
  - personalitatea
  - aptitudinile
  - temperamentul
  - caracterul

Scanned with OKEN Scanner

Procesul psihic este modul în care informația este primită de subiect, reacția la informație, modul de autoreglare și autocontrol al ființei vii.

1. CUNOAȘTEREA SENZORIALĂ ȘI PROCESELE PSIHICE IMPLICATE

Cunoașterea senzorială numită și senzorialitate se realizează – cum este lesne de înțeles – prin intermediul proceselor senzoriale: senzații, percepții și reprezentări.

Omul, ca și animalul, reacționează la toți stimulii din jur, dar ceea ce distinge în mod esențial senzorialitatea umană de cea animală este aspectul mai pronunțat cognitiv al acesteia. Mediul extern, dar și cel intern, constituie pentru om o sursă permanentă de informații utile adaptării, iar între om și cele două medii se desfășoară neîncetat un schimb de informație, un proces de comunicare. Informațiile vin din mediu în forma unor stimulații, fie sonore sau luminoase, fie olfactive sau gustative, tactile, dureroase etc. și reprezintă semnale ale unor obiecte, ființe, fenomene care există în ambianță. Creierul a *învățat* de-a lungul evoluției speciei, să asocieze semnalele cu sursele lor și să le deosebească pe cele favorabile organismului de cele nefavorabile, în aceasta constând ceea ce numim activitate de semnalizare.

Semnalele sosesc la creier prin intermediul unor aparate, al unor mecanisme anatomo – fiziologice specializate care poartă numele de analizatori. Un analizator este alcătuit din trei segmente: *receptor*, *cale aferentă* și *zonă de protecție*. *Receptorul* este situat la periferie și are rolul de a prelua informații de la stimulii care acționează asupra organismului. Receptori sunt toate organele noastre de simț. Ele sunt construite în așa fel încât pot prelua, în parte, numai un anume fel de informație. De exemplu, ochiul va lua informație numai de natură luminoasă, urechea numai de natură acustică etc. Al doilea segment, *calea aferentă*, este reprezentat de un traiect nervos care se întinde de la receptor până la scoarța cerebrală are rolul de a conduce excitația de la periferie către creier, unde are loc procesul denumit senzație. Excitația este condusă sub forma unor biocurenți sau influxuri nervoase. *Zona de protecție*, al treilea segment al analizatorului, este denumită și segment cortical și se află la nivelul scoarței cerebrale. Fiecare analizator își are zona sa de protecție.

Capacitatea mai crescută sau mai redusă a unui analizator de a reacționa la stimulații poartă numele de sensibilitate sau acuitate. Aceasta este dependentă de o serie de factori și condiții între care amintim:

Scanned with OKEN Scanner

– condiţiile de mediu: de exemplu, auzul este mai sensibil într-un loc liniştit, vederea depinde de luminozitate etc.;

– starea receptorilor periferici: oboseala ochilor slăbeşte capacitatea de recepţie vizuală;

– factorii psihologici: cunoaşterea stimulilor creşte capacitatea de recepţie, frica şi anxietatea o denaturează;

– substanţele chimice: cofeina, cafeaua, zahărul cresc sensibilitatea analizatorilor; alcoolul creşte sensibilitatea pentru puţin timp, după care o micşorează puternic

A. Senzaţiile

Senzaţiile sunt procese psihice care apar în momentul reflectării în creier a însuşirilor separate ale obiectelor şi fenomenelor lumii reale în timpul acţiunii acestora asupra organelor de simţ; sunt semnale a ceea ce există sau se întâmplă în afara sau interiorul organismului. În realitate, noi nu avem senzaţii separate ci complexe, adică percepţii. Totuşi, pentru scopuri didactice ele pot fi abstrase şi analizate separat.

Ca întregul sistem psihic, senzaţiile sunt produsul dezvoltării socio – istorice a omului, deosebindu-se calitativ de senzaţiile animalelor. Sub influenţa condiţiilor şi factorilor sociali (învăţare, muncă), senzaţiile umane au ajuns la o mare diversificare şi un înalt grad de intelectualizare, de socializare.

Vulturul, spre exemplu, are vederea cu o mai mare acuitate decât omul, dar, cu toate acestea, el nu poate distinge atâtea nuanţe cromatice câte poate distinge omul, din care, o mare parte nici nu există în natură, ci le-a obţinut el însuşi în decursul practicii, a experienţei social-istorice.

Senzaţiile reprezintă componentele primare, elementare ale psihicului, primul moment în apariţia şi evoluţia acestuia. „Nimic nu există în intelect fără a fi fost mai întâi în simţuri".

Utilizând drept criteriu proveniența stimulaţiilor, putem clasifica senzaţiile în două tipuri:

– **senzaţii externe**, provocate de recepţionarea unor stimuli din exterior (senzaţii vizuale, auditive, olfactive, gustative, tactile, termice şi dureroase). Toate acestea aduc organismului informaţii de care el se va servi în comportamentul de orientare, căutare, evitare;

– **senzaţii interne**, provocate de recepţionarea unor stimuli din interiorul organismului. Acestea pot proveni de la organele interne (stomacul, plămânul, inima etc.) informând asupra modificărilor de ordin biochimic, metabolic şi fiziologic la nivelul acestora (senzaţii de: foame,

Scanned with OKEN Scanner

sete, sufocare, sexuale, tensiune, slăbiciune sau saţietate, relaxare, vigoare etc.) sau pot proveni de la sistemul osteo-muscular şi tendinos informând despre poziţia corpului ori a unor segmente ale sale, despre mişcarea acestora, ca şi despre raporturile cu obiectul sau instrumentul unei acţiuni la un moment dat (senzaţiile posturale, chinestezice şi de echilibru).

♦ **Senzaţiile externe**

• ***Senzaţiile vizuale*** apar în momentul stimulării, de către unde electromagnetice a analizatorului vizual compus din retină, nerv optic şi câmpul vizual de pe suprafaţa creierului. Senzaţiile vizuale aduc cel mai mare procent de informaţii senzoriale (după unii autori până la 80%), aceste informaţii referindu-se la forme, dimensiuni, volume, deplasări, culori, poziţii etc. Vederea poate fi afectată de o serie de tulburări, cum ar fi: scăderea acuităţii la lumină redusă, numită hemeralopie, neputinţa de a vedea la distanţă, numită miopie, incapacitatea de a deosebi culori ca, de exemplu: roşu de verde, numită daltonism ş. a.

• ***Senzaţiile auditive*** sunt provocate de acţiunea vibraţiilor acustice asupra urechei medii, a celei interne, asupra nervului auditiv şi a câmpului auditiv de la nivelul creierului. Senzaţiile auditive informează în legătură cu particularităţile sonore ale ambianţei: sunete, zgomote, muzică, vocea umană etc.

Muzica şi limbajul (vocea) sunt, de fapt, doi factori socioculturali cu rol esenţial în dezvoltarea calităţii sensibilităţii auditive umane faţă de cea a animalelor.

Posibilitatea de a avea senzaţii auditive participă la realizarea comunicării dintre oameni şi implicit la realizarea relaţiilor interpersonale.

• ***Senzaţiile olfactive*** reflectă anumite caracteristici ale compoziţiei chimice a substanţelor volatile. Ele sunt provocate de stimularea receptorilor olfactivi situaţi în partea superioară a foselor nazale, care transmit influxuri în zona specializată din creier prin intermediul nervului olfactiv. Prin mijlocirea senzaţiilor olfactive, omul este informat despre prezenţa în ambianţă a unor substanţe nutritive, deci utile, dar şi despre prezenţa altora, nu numai inutile dar chiar periculoase (toxice) pentru organism.

• ***Senzaţiile gustative*** apar la stimularea papilelor gustative comasate pe faţa superioară a limbii şi informează despre calitatea

Scanned with OKEN Scanner

substanţelor alimentare. Principala funcţie a gustului constă în selecţia şi aprecierea care are loc în cadrul actelor de consum alimentar. Acuitatea gustativă faţă de o substanţă sau alta este stimulată de lipsa din organism a substanţei respective. Acest fapt a fost exploatat de către civilizaţia umană şi avem în vedere pe aşa-numiţii degustători. Astfel, degustătorii de vinuri, de trabucuri şi de diverse produse alimentare exclud din consumul lor obişnuit substanţele în a căror degustare sunt specializaţi sau, în orice caz, consumul este foarte modest şi nu are loc niciodată în apropierea momentului în care urmează să-şi exercite profesia.

Există patru tipuri fundamentale de gusturi din a căror combinaţie, în proporţii diferite rezultă o infinitate de alte gusturi: dulce, acru, amar şi sărat.

• ***Senzaţiile tactile*** se realizează la nivelul tuturor zonelor pielii care conţin receptori tactili pe întreaga suprafaţă. Ele apar la stimularea prin atingere şi presiune (apăsare) şi oferă informaţii despre forma, asperitatea, duritatea, dimensiunile, greutatea obiectelor. Cea mai ridicată sensibilitate tactilă există în vârful degetului arătător de la mâna dominantă, regiunea buzelor şi vârful limbii. Sensibilitatea cea mai scăzută se găseşte în zona frunţii şi a spatelui.

Unele profesii dezvoltă, de-a dreptul spectaculos sensibilitatea tactilă. Astfel, în industria textilă sunt muncitori care disting şi pot sorta cu precizie mai multe nivele calitative ale fibrelor, bazându-se doar pe simpla palpare a acestora, iar lucrătorii din industria morăritului pot determina calitatea făinii utilizând acelaşi procedeu. De asemenea, medicii pot stabili unele diagnostice ale organelor interne doar prin palparea din exterior. Sensibilitatea tactilă este mai dezvoltată, calitativ vorbind la femei decât la bărbaţi. La ambele sexe scade o dată cu vârsta.

• ***Senzaţiile termice*** apar pe baza diferenţei dintre temperatura corpului şi temperatura mediului ambiant sau a unui obiect cu care organismul vine în contact.

Când temperatura mediului sau a obiectului se află sub temperatura corpului, apare senzaţia de rece iar, când se situează deasupra, apare senzaţia de cald. Cele două tipuri de senzaţii se diferenţiază după intensitate şi informează despre pericolul perturbării unor procese metabolice sau al degradării unor zone prin ieşirea organismului în afara constantei sale termice.

Senzaţiile termice ne completează informaţia despre proprietăţile obiectelor din jur, temperatura acestora putând să devină un indicator de diferenţe şi recunoaştere. Senzaţiile dureroase apar la stimularea unor

Scanned with OKEN Scanner

receptori specializaţi, răspândiţi în piele, muşchi şi articulaţii. Ele sunt provocate de excitaţii care afectează integritatea organică sau funcţională a corpului. Orice fel de agresiune la adresa organismului provoacă, de regulă, senzaţia cunoscută sub numele de durere, care declanşează instantaneu şi reacţii de retragere din zona de acţiune a stimulului. Senzaţiile dureroase provoacă o serie întreagă de reacţii mimice şi pantomimice, precum şi manifestări onomatopeice ca: râs, gemete, scâncete, oftaturi etc.

♦ **Senzaţii interne**

Deoarece aceste tipuri prezintă interese majore pentru specialiştii în neurologie şi psihofiziologie şi unul mai mic pentru problematica noastră, ne vom rezuma la o tratare succintă a câtorva dintre acestea.

• ***Senzaţia de foame*** informează despre deficitul alimentar în organism.

Nu este de lungă durată, ci se stinge destul de repede, deşi lipsa de proteine continuă să se agraveze. Stingerea impulsului explică printre altele, rezistenţa, uneori surprinzătoare, a celor care, din diverse motive, declară greva foamei. În această situaţie, fiind ameninţat de aşa-numita stare de inaniţie, individul, în lipsa luării de măsuri adecvate, dacă nu o sfârşeşte tragic, va suferi dereglări şi degradări cu caracter ireversibil.

• ***Senzaţia de sete*** semnalizează deshidratarea organismului şi se simte ca o uscăciune chinuitoare la nivelul mucoaselor bucale şi faringiene. Este deosebit de acută şi greu de suportat. Atât timp cât lichidul necesar organismului nu se reface, senzaţia persistă şi se intensifică devenind de-a dreptul terifiantă. Dacă este nealimentat, un organism poate supravieţui, în medie, minimum 10 zile dar fără apă acesta nu depăşeşte aproximativ 60 de ore.

• ***Senzaţiile sexuale*** sunt legate de funcţiile de reproducere ale organismului şi semnalizează necesitatea unor echilibrări hormonale. Sunt deosebit de complexe implicând componente specifice tuturor celorlalte tipuri.

• ***Senzaţiile posturale*** informează scoarţa cerebrală despre poziţia (postura) membrelor şi a corpului în ansamblu, sau despre modificările acestora. Sensibilitatea posturală determină şi menţine sentimentul de prezenţă personală, de existenţă „aici şi acum" a propriei persoane. Ea participă, cu alte cuvinte, la însăşi definirea conştinţei de sine.

Scanned with OKEN Scanner

• ***Senzaţiile kinestezice*** au rolul de a transmite spre centrii superiori informaţii despre mişcările active care se produc la nivelul musculaturii, mai precis despre rezultatele acestor mişcări.

Clasificarea senzaţiilor chinestezice se face în funcţie de grupa musculară ori de segmentul implicat într-o acţiune sau alta. Acest tip de senzaţii asigură permanent acea informaţie fără de care nici una din activităţile noastre motorii şi voluntare nu ar fi posibile.

• ***Senzaţiile de echilibru***. Schimbarea poziţiei corpului şi, mai ales, deplasarea bruscă a centrului său de greutate din zona verticalei punctului de sprijin declanşează semnale, în special în aparatul vestibular din urechea medie. Aceste semnale determină o serie de mişcări reflexe de restabilire a echilibrului.

Suprasolicitarea aparatului vestibular care atrage după sine declanşări repetate ale reflexelor de restabilire, provoacă, uneori, depresie, slăbiciune musculară, dureri în urechea internă şi în unele cazuri, chiar vomă. Aceste simptome se întâlnesc la unele persoane care călătoresc pentru prima oară cu avionul sau vaporul şi sunt cunoscute sub forma a ceea ce numim *rău de mare* ori *de înălţime*. Viteza şi direcţia constantă a vehiculului sau navetei respective nu produc asemenea tuburări.

În afara sezorialităţii, în anumite condiţii se produc multe fenomene de compensaţie şi transfer. Astfel, la persoanele care şi-au pierdut vederea se dezvoltă în mod compensatoriu sensibilitatea tactilă, auditivă şi olfactivă, aceste persoane fiind în măsură să se orienteze şi să acţioneze în mediul ambiant în funcţie de informaţiile primite. Persoanele care şi-au pierdut auzul cunosc o dezvoltare spectaculoasă a vederii. În condiţiile imposibilităţii de a percepe auditiv limbajul şi de a realiza astfel comunicarea interumană, vederea acestor persoane se specializează în ceea ce se numeşte labiolectura sau citirea pe buze.

B. Percepţia

Stimulii din ambianţă nu acţionează asupra organelor noastre de simţ în mod separat, izolat ci într-un mod unitar. Sistemul nostru senzorial este alcătuit în aşa fel încât mai întâi se furnizează subansambluri şi abia apoi detalii. Procesul prin care obiectele şi fenomenele lumii înconjurătoare se reflectă în totalitatea însuşirilor lor cât şi produsul final al acestui proces, care este imagine (mentală) poartă numele de percepţie. Imaginea perceptivă generată de prezenţa unui

Scanned with OKEN Scanner

stimul nu este statică şi nu se prezintă la un proces cu o desfăşurare dinamică, constând într-o succesiune de codificări şi recodificări ale mesajelor senzoriale şi finalizat prin decodificarea acestora la nivelul creierului.

Imaginea perceptivă are o serie de caracteristici, între care mai importante sunt *integralitatea* şi *selectivitatea.* În virtutea integrării, obiectele şi fenomenele sunt percepute ca un întreg, un ansamblu şi nu ca o sumă de elemente sau însuşiri izolate. Integralitatea este aceea care ne permite să percepem corect şi să identificăm obiectele cărora le-au fost înlăturate sau adăugate anumite elemente ori însuşiri. Reuşim, de exemplu să citim corect cuvinte din care s-au omis una ori chiar mai multe litere, recunoaştem unele obiecte doar după o însuşire sau două, oameni cunoscuţi după voce sau mers etc.

Selectivitatea este capacitatea limitată a analizatorilor şi creierului de a primi şi prelucra informaţii. Din acest motiv apare necesitatea filtrării şi selectării stimulilor externi. Din întregul câmp vizual doar un stimul se impune la un moment dat percepţiei, acesta fiind obiectul percepţiei, în timp ce restul rămâne în ceea ce se numeşte fondul percepţiei.

Dintr-un grup de persoane, cea pe care o privim la un moment dat reprezintă obiectul percepţiei iar celelalte rămân cu titlu de fond al percepţiei. Selectivitatea percepţiei se datorează atât particularităţilor obiective ale stimulilor cât şi a unor factori de ordin subiectiv. Printre particularităţile obiective amintim forma, culoarea, mărimea, contrastul, mişcarea etc. iar printre factorii subiectivi trebuinţele, interesele, aspiraţiile, scopurile ş. a.

Percepţia este puternic influenţată de către factorii psihologici şi cei sociali. Astfel, caracteristicile dinamice (promptitudine, viteza de desfăşurare, vivacitatea imaginii, selectivitatea) sunt puternic influenţate de temperamentul persoanei. Puşi în faţa aceleiaşi sarcini perceptive, subiecţii aparţinând unor temperamente diferite se vor comporta diferit: timpul de percepţie este, de regulă, mai mare la temperamentul flegmatic decât la cel coleric.

Elementele socio - culturale ale personalităţii (profesia, gradul de cultură etc.) influenţează dinamica percepţiei în privinţa caracteristicilor ei de performanţă (volumul informaţiei extrase, precizia, rapiditatea) şi a caracteristicilor ei calitative (selectivitatea, semnificaţia).Voluntar sau involuntar abordăm realitatea din unghiul impus de profesia pe care o avem şi cu „instrumentele" oferite de ea. Expresia „deformaţie

Scanned with OKEN Scanner

profesională" reflectă şi în acest caz un adevăr; fiecare percepe într-un obiect raporturi pe care alţii le neglijează sau nici nu le sesizează.

De aici se desprinde o concluzie importantă pentru problematica psihologiei judiciare: martorii cu oarecare competenţă în problema investigată au tendinţa să completeze percepţiile lor cu reprezentări (imagini din experienţa trecută) privind modul în care ar fi trebuit să decurgă acţiunea la care au fost martori. Având în vedere implicaţiile deosebite ale mărturiilor trebuie clarificat de la început ce anume a perceput direct martorul şi ce nu, pentru a nu ajunge la concluzii greşite.

Percepţia se raportează la trei cadre de referinţă: spaţiul, timpul şi mişcarea.

Percepţia spaţiului se realizează în două variante, una bidimensională sau plană, în care obiectele sunt localizate după coordonatele sus - jos, dreapta - stânga şi una tridimensională sau în relief, când pe lângă acestea intervine şi coordonata aproape - departe (aici - acolo). Percepţia timpului se compune din percepţia succesiunii (unor stări, faze, evenimente) şi percepţia duratei (distanţa temporală dintre două evenimente).

În ***percepţia timpului*** un rol important îl are orientarea în timp, ea realizându-se în funcţie de diferite sisteme de referinţă cosmic, biologic etc.

În legătură cu aprecierea duratei sunt de făcut câteva precizări: un mediu ambiant calm, liniştit, duce la supraestimarea duratei. Un nivel ridicat şi susţinut al activităţii are efecte de subestimare a duratei, în timp ce activităţile, fragmente de pauze, par mai lungi. Luăm cunoştinţă cu durata numai atunci când se scurge un interval între trezirea unei dorinţe şi satisfacerea ei. De fiecare dată când ne îndreptăm atenţia asupra timpului, acesta pare să se lungească. De asemenea, durata aparentă se prelungeşte în perioadele de aşteptare a unui eveniment dorit sau temut. Plictiseala, lipsa de ocupaţie fixează atenţia pe timp şi îl dilată O perioadă de timp trecută care a fost ocupată cu activităţi intense, cu succese şi plăceri de toate felurile pare, reactualizată în memorie, ca fiind foarte larg eşalonată şi, dimpotrivă, timpul care a trecut greu, în funcţie de caracterul unei activităţi neplăcute, dificile, în memorie se comprimă, el apărând mai scurt.

Percepţia mişcării. Mişcarea este în genere o relaţie între stabil şi instabil, astfel că percepţia unui obiect care se mişcă nu poate avea loc decât într-un mediu vizual stabil. Percepţia mişcării este simultan, percepţie spaţială şi percepţie temporală, este de fapt percepţia unei relaţii

Scanned with OKEN Scanner

între spațiu și timp. Semnalele mișcării constau în modificările continue ale luminozității, ale nuanțelor cromatice și ale mărimii obiectelor care se mișcă.

O formă superioară a percepției, caracterizată prin planificare, dirijare și selectivitate și orientată către un scop, o constituie observația. O percepție promptă, capabilă să detecteze raid ceea ce „nu sare în ochi" cu ușurință, definește ceea ce se numește spirit de observație. Spiritul de observație este direct dependent de cunoștințe, de experiența practică și de cea socială.

Printre alterările percepției menționăm fenomenele numite iluzii și halucinații. Iluziile se referă la recepția deviată și interpretările eronate ale unor stimuli percepuți în anumite condiții spațiale sau temporale. Aceste tulburări se înscriu, de regulă, în cadrul normalității. Cele mai cunoscute în acest sens, sunt iluziile optico - geometrice. O teorie științifică satisfăcătoare asupra cauzelor și mecanismelor structurii acestor percepții eronate care sunt iluziile, nu există. Iluziile nu au efecte negative importante asupra cunoașterii autentice a realității. În activitatea anchetatorilor trebuie ținut cont de aceste fenomene, îndeosebi în culegerea unor informații de la martorii oculari ai diverselor evenimente.

În domeniul militar, fenomenul iluziilor poate fi folosit cu succes în mascarea sau camuflarea diferitelor obiecte, a tehnicii de luptă etc., pentru inducerea în eroare a inamicului.

Halucinațiile sunt imagini de tip perceptiv care apar în lipsa unui obiect real care să stimuleze organele de simț. Popular, sunt numite vedenii sau arătări. Pentru persoana la care apar, aceste tulburări au un caracter de obiectivitate, aceasta fiind convinsă de existența actuală a obiectului „perceput". Halucinațiile pot atinge toate formele sensibilității. Cele mai frecvente halucinații sunt cele ale văzului, mirosului, pipăitului, gustului etc. Sunt persoane, evident cu grave tuburări neuropsihice care, în urma unor îndemnuri sau amenințări pe care le „aud" sub forma de halucinații, ajung să comită acte antisociale deosebit de periculoase mergând până la omucidere. Fanatismul mistic poate, de asemenea, să genereze, uneori, halucinații cu conținut religios.

Există și forme de percepție extrasenzorială (în afara simțurilor cunoscute) între care cea mai cunoscută este telepatia. Aceasta este un fenomen de comunicare realizat pe alte căi decât cele ale organelor de simț. Este, de fapt, o sugestie de la distanță care se efectuează într-un singur sens: de la o persoană inductoare la una receptoare sau indusă. Prin telepatie nu se transmit gânduri, așa cum greșit se poate crede, ci un

Scanned with OKEN Scanner

anume tip de mesaje senzoriale – emoţionale care induc corespunzător, o anumită stare senzorial – emoţională.

Din studiul unor cazuri s-a constatat că pentru a putea transmite, inductorul trebuie să se găsească într-o stare de tensiune şi încordare extremă, iar intrarea în consonanţa telepatică nu o realizează, de regulă, decât persoanele compatibile: membri ai familiei, rude, prieteni. Se pare că relaţiile de tip telepatic apar într-un câmp de energie similar cu câmpul gravitaţional.

C. Reprezentarea

Reprezentarea este reflectarea în formă de imagine intuitivă a unui obiect sau fenomen care a fost perceput anterior. Cuvântul constituie la om stimulul specific pentru evocarea reprezentărilor, dar ele pot fi declanşate şi de către prezenţa unor stimuli neverbali care au fost percepuţi concomitent cu cei ce se constituie obiectul reprezentărilor actuale.

Reprezentările sunt un rezultat al generalizării experienţei perceptive, constituind, în acest caz, o treaptă de cunoaştere calitativ superioară percepţiei. Ele pot fi imagini generalizate ale aceluiaşi obiect sau ale unei clase de obiecte. Specific reprezentărilor este faptul că în ele se combină caracterul intuitiv cu un anumit grad de generalizare, acest aspect situându-le la jumătatea distanţei dintre senzorial şi logic.

Comparativ cu percepţiile, din care provin, reprezentările au o serie de particularităţi:

– grad de stabilitate mai redus, imaginea tinzând să dispară de îndată ce încercăm să ne concentrăm asupra ei. Evocarea, reţinerea şi fixarea se face cu efort voluntar susţinut;

– claritate scăzută, fapt demonstrabil prin încercare de a evoca un obiect chiar foarte similar. Imaginea acestuia va fi mult mai ştearsă decât imaginea lui perceptivă.

– sunt mai fragmentate, sărace în detalii, au multe goluri şi lacune.

Tipologia reprezentărilor este în funcţie de procesele senzoriale pe care se bazează: vizuale, auditive, olfactive etc. Ele conţin însă şi alte componente ale altor experienţe senzoriale aşa cum şi în realizarea percepţiei participă mai mulţi analizatori.

Există, apoi, reprezentări singulare, ale unui singur obiect, mai apropiate de percepţii, adică mai stabile, mai clare, mai complete,

Scanned with OKEN Scanner

deoarece sunt rezultatul perceperii repetate ale aceluiaşi obiect şi reprezentări generale mai îndepărtate de percepţii, deoarece sunt rezultatul perceperii unei categorii întregi de obiecte şi reflectă trăsăturile care se referă la toate obiectele categoriei date.

În funcţie de calităţile lor, reprezentările pot fi ale memoriei sau ale imaginaţiei. Reprezentările memoriei sunt reproduceri ale unor percepţii care au avut loc în trecut, pe când cele ale imaginaţiei se referă la obiecte şi fenomene ce se manifestă într-o formă sau relaţie în care n-au fost percepute niciodată. De exemplu, nu putem reprezenta un personaj istoric, pe care nu l-am văzut niciodată, sau un peisaj polar ori ecuatorial etc. Faţă de reprezentările memoriei, în reprezentările imaginaţiei cel mai adesea nu este nimic nou, cu excepţia relaţiilor dintre componentele reprezentării.

Particularităţile reprezentărilor depind, în principal, de vârsta persoanei (la adulţi sunt mai ample decât la copii), de profesie, de experienţa practică cu obiectele, de gradul de cultură, de scopul activităţii individului, de contextul în care a avut loc percepţia etc.

Cunoştinţele privind senzorialitatea umană sunt deosebit de importante, îndeosebi pentru munca anchetatorului care este interesat, în primul rând, în cunoaşterea acestora, deoarece particularităţile şi legităţile lor influenţează, în cel mai înalt grad, mărturia. Pentru poliţiştii de la circulaţie sunt importante cunoştinţele privind procesele senzoriale vizuale. Cauzele unor accidente rutiere pot fi găsite nu de puţine ori la nivelul unor tulburări survenite la nivelul văzului sau auzului, caz în care, încadrarea juridică a unor astfel de fapte poate eventual beneficia, în anumite condiţii, de unele circumstanţe.

II. CUNOAŞTEREA RAŢIONALĂ ŞI PROCESELE PSIHICE IMPLICATE

Aşa cum s-a precizat, cunoaşterea este un proces realizabil în două etape sau trepte unitare şi interdependente. Dacă treapta senzorială este importantă şi necesară, deoarece permite (prin reflectare) cunoaşterea însuşirilor particulare, neesenţiale ale obiectelor şi fenomenelor concrete, ea nu este şi suficientă, întrucât nu asigură omului cunoaşterea multiplelor relaţii şi raporturi din şi dintre obiecte şi fenomene, a legilor care guvernează natura, nu asigură posibilitatea de a prevedea şi, respectiv, controla unele fenomene şi, în ultimă instanţă, de a modifica şi transforma natura conform tendinţelor şi trebuinţelor sale. Pentru aceasta este necesară o formă superioară de reflectare a realităţii, o formă care să

Scanned with OKEN Scanner

asigure reflectarea atât a însuşirilor generale şi esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor cât şi a relaţiilor dintre ele.

Acest lucru este realizat de către procesul psihic numit gândire care, practic se identifică, alături de limbaj, memorie şi imaginaţie cu treapta raţională a cunoaşterii.

A. Gândirea

Cunoaşterea esenţei obiectelor şi fenomenelor, a legăturilor şi relaţiilor necesare şi esenţiale dintre acestea nu este posibilă decât în urma generalizării datelor furnizate în cadrul treptei senzoriale. Pentru a se ajunge la generalizare este nevoie de perceperea, de observarea unor numeroase cazuri particulare. Generalul din obiecte şi fenomene există nu numai prin el dar şi în particular şi el se relevă numai prin reluarea, prin repetarea unei multitudini de percepţii. În final se realizează un salt calitativ echivalent cu descoperirea unui principiu general (generalizarea). Acest principiu, odată cunoscut, se poate aplica şi folosi şi la alte cazuri şi situaţii particulare. Spre exemplu, principii generale ca „prin fierbere apa se evaporă", „unele păsări pleacă toamna spre zone mai calde", „la căldură toate corpurile se dilată", „fulgerul este urmat întotdeauna de tunet" etc. au devenit cunoscute numai în urma unor percepţii senzorial – perceptive repetate.

Gândirea este, deci, procesul psihic prin care se realizează reflectarea generalizată şi mijlocită (prin intermediul senzorialităţii) a obiectelor şi fenomenelor realităţii înconjurătoare, precum şi a relaţiilor dintre acestea. Fixarea la nivel mental a datelor generalizate primite pe căi senzoriale se face cu ajutorul formulărilor verbale, a cuvintelor şi prin apelul la procesele memoriei. Fără aceste semnale verbale care sunt cuvintele sau mai corect spus, noţiunile, care să cuprindă sintetic ceea ce este esenţial şi comun unor grupe sau clase întregi de obiecte şi fenomene, cunoaşterea realităţii ar fi de neconceput.

Datorită caracterului său mijlocit, gândirea permite omului o relativă independenţă faţă de realitate, îi permite să se rupă de noţiunile de „aici" şi „acum", proprii cunoaşterii senzoriale, şi să meargă mult mai departe, practic, pe toate coordonatele spaţiului şi timpului. Astfel, se pot obţine informaţii privind fenomene ce au loc în interiorul pământului sau pe alte planete ori se pot reconstitui epoci istorice încheiate sau anticipa legităţi şi caracteristici ale unor epoci viitoare.

Gândirea este strâns legată de acţiune; ea însoţeşte sau dublează marea majoritate a acţiunilor umane, dar mai ales este generată de

Scanned with OKEN Scanner

acțiune. Toate operațiile pe care se sprijină gândirea au apărut inițial ca acțiuni practice, concrete, și abia mai târziu, interiorizându-se treptat, au devenit operații ale gândirii. Din acest motiv, procesul gândirii nu se declanșează decât în raport cu o necesitate practică, cu o anumită situație problematică, cu o întrebare sau sarcină de ordin practic, față de care posibilitățile noastre obișnuite de răspuns, stereotipurile sau șabloanele sunt depășite.

Trebuie avut în vedere faptul că „gândirea se construiește pe practica socială a colectivității, indivizii preluând și interiorizând modelele cognitive impuse de factura psihomorală a acesteia. Astfel, specificul gândirii poate fi mai intuitiv ori mai abstract, mai concret sau mai simbolic, mai global sau mai discriminator în funcție de specificul experienței colectivității respective în raporturile ei cu mediul natural, ca și de sistemul de cunoștințe pe care le stăpânește.

♦ Operațiile gândirii

Un act de gândire presupune o serie de operații intelectuale fundamentale. Acestea sunt: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și concretizarea. Cele mai importante sunt analiza și sinteza.

• ***Analiza*** este operația care constă în descompunerea mentală a unui obiect, fenomen etc. în părțile sale componente, în detașarea sau separarea anumitor însușiri ale obiectelor și fenomenelor percepute. Descompunerea sau detașarea se face întotdeauna în funcție de un criteriu care este determinat de natura sarcinii de rezolvat.

• ***Sinteza*** este operația opusă analizei și constă în reunirea mentală într-un ansamblu unitar a părților sau însușirilor detașate prin analiză. Analiza și sinteza nu se desfășoară separat, succesiv ci decurg în paralel, condiționându-se reciproc, adică realizându-se una prin cealaltă. Reconstituire unei spargeri, de exemplu, care cel puțin în fazele ei inițiale constituie o veritabilă probă de gândire pentru criminaliști, se face pe baza unei analize a tuturor posibilităților de a realiza spargerea la locul respectiv, paralel cu reunirea în ansamblu a tuturor datelor care se relevă treptat și care par cele mai plauzibile în împrejurarea dată.

• ***Comparația*** constă în stabilirea asemănărilor, deosebirilor, identităților, egalităților, opozițiilor și analogiilor dintre însușirile diverselor obiecte, fenomene și evenimente ale realității. Astfel, compararea a două situații oarecare duce la concluzia că ele pot fi

Scanned with OKEN Scanner

identice, asemănătoare, egale, inegale, deosebite, opuse etc.

Comparația ca operație a gândirii se evidențiază cel mai mult atunci când suntem constrânși să facem opțiuni între două sau mai multe alternative.

• ***Abstractizarea*** se referă la abstragerea sau detașarea esențialului din obiecte sau fenomene, paralel cu înlăturarea detaliilor, a elementelor particulare sau întâmplătoare. Abstractizarea este o formă specifică de analiză, ea procedând și fiind de altfel necesară unei alte operații, generalizarea.

• ***Generalizarea*** este operația prin care se face trecerea de la un obiect sau fenomen singular, particular, la întreaga clasă căreia acesta îi aparține. Operația presupune, așadar, mai întâi extragerea notelor esențiale și generale aparținând mai multor obiecte, evenimente etc. și, apoi, extinderea acestora la întreaga categorie de care ele aparțin. Generalizarea constituie baza pe care se formează conceptele, se stabilesc legile, principiile și regularitățile unor categorii întregi de fenomene și evenimente ale realității.

• ***Concretizarea*** este operația opusă într-o oarecare măsură generalizării, ea constând în trecerea de la reflectarea însușirilor generale la reflectarea obiectului în unitatea însușirilor concrete ale acestuia.

În mod obișnuit, concretizarea este echivalentă cu exemplificarea și se utilizează preponderent în cadrul procesului pedagogic când, după prezentarea unor noțiuni generale, reguli sau definiții se recurge la exemple concrete. Exemplificarea constituie unul din mijloacele de bază de prevenire a formalismului în însușirea cunoștințelor. Astfel, în cadrul unei teme de drept penal, noțiunea de „infracțiune" se poate defini, descrie sau caracteriza după care, în scopul înțelegerii depline a noțiunii, oferirea de exemple concrete de infracțiuni devine strict necesară.

În dinamica gândirii, toate aceste operații se întrepătrund și se influențează reciproc. Modul de îmbinare și interacțiune al acestora, relativ stabil și diferit de la om la om, constituie ceea ce se numește structura cognitivă (a gândirii) individului. Structura cognitivă poate să fie mai simplă, adică să se folosească, de regulă, în mod schematic de operațiile gândirii sau mai complexă, când operațiile se desfășoară în interacțiuni multiple. În acest caz, persoana are posibilități crescute de a celorlalți, de a înțelege în general determinările multor evenimente ca și implicațiile acestora. Între complexitatea cognitivă a individului și acuratețea, precizia actelor sale de gândire, există întotdeauna un raport direct. Dimpotrivă, cei cu o structură cognitivă mai simplă, au tendința să

Scanned with OKEN Scanner

judece fenomenele numai după aparențe, judecățile lor fiind, în acest caz și ele simpliste, și nu de puține ori eronate. Nu trebuie să avem aici în vedere ce anume gândește persoana respectivă ci cum gândește. În acest context este de la sine înțeles că aceleași informații sunt prelucrate în diverse moduri de diferite persoane, potrivit structurii cognitive proprii fiecăreia.

Stilul cognitiv, ca expresie a structurii cognitive presupune, în desfășurarea demersului cunoașterii, o serie de regularități, denumite strategii ale gândirii. Stilul cognitiv individual, fie că determină persoana umană la o gândire deschisă, clară, adecvată, fie o limitează la câteva stereotipuri și operații restrânse, fapt din care rezultă că, și consecințele privind adaptarea la ambianța naturală sunt diferite de la om la om. În acest sens se și vorbește de stiluri cognitive deschise, curajoase, creatoare sau dimpotrivă: rigide, dogmatice, conformiste etc.

Stilurile cognitive nu sunt înnăscute. Ele se dezvoltă pe parcursul vieții, deci, pot suporta și modificări. Așadar, oricând sunt posibile reconsiderări fundamentale în modul de a gândi al oamenilor sau în atitudinile lor în raport cu un adevăr sau altul.

➢ Situațiile problematice. Rezolvarea problemelor

Vorbim de situații problematice ori de câte ori în activitatea noastră de orice tip ar fi ea, apare un obstacol sau cerință, o solicitare față de care posibilitățile imediate de răspuns sunt insuficiente sau inadecvate.

Raportându-ne la întreaga noastră existență putem aprecia că este constituită dintr-o frecventă succesiune de situații problematice. Situația problematică generează o stare de tensiune, un conflict interior generator de întrebări privind posibilitățile de rezolvare. În asemenea cazuri, intrarea gândirii în acțiune se face instantaneu, operațiile intelectuale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea) declanșându-se din primele momente ale confruntării cu situația.

Prímul pas în rezolvarea unei situații problematice îl constituie înțelegerea problemei. Înțelegerea se bazează pe experiența anterioară și pe utilizarea adecvată a acesteia în situația nou creată, ea fiind trăită de către individ ca o stare de iluminare, ca un moment de edificare, ce se exprimă prin termenii „aha"și „am înțeles". Modul de realizare a înțelegerii poate fi instantaneu, și atunci înțelegerea este imediată, bruscă, directă sau în situații mai complicate, bazat pe ample analize, pe comparații, pe confruntări de date etc. și atunci modul de realizare este indirect, imediat.

Scanned with OKEN Scanner

Înțelegerea unei situații – problemă se poate realiza în diferite grade: înțelegerea superioară, mediocră, inferioară și total deficitară. Abordarea propriu-zisă a problemei începe cu acest moment al înțelegerii. Urmează o serie de faze ca examinarea datelor și aprecierea dificultăților, faze care preced, împreună cu schițarea planului de rezolvare, rezolvarea concretă propriu-zisă.

Stilul gândirii bazat pe structura cognitivă individuală determină persoana la o anumită constantă a modului de abordare a situațiilor problematice

➢ **Noțiunea de inteligență**

Confruntarea frecventă cu situații problematice de cele mai diverse tipuri dezvoltă la parametrii superiori capacitatea de a sesiza esențialul și generalul din lucruri și fenomene, de a sesiza relațiile și raporturile dintre acestea și de înțelegere logică a proceselor și evenimentelor naturale și sociale. O asemenea aptitudine cu caracter de maximă generalitate poartă numele de inteligență. Aceasta presupune realizarea superioară a înțelegerii, posibilitatea de a descifra situațiile cele mai complicate, de a le pătrunde sensul, de a opera cu informațiile în orice direcție, de a încerca diverse variante în soluționarea unei probleme.

Înțelegerea este independentă și de motive, scopuri și efort. Curiozitatea, interesul pentru adevăr, perseverența în dezvoltarea raționamentelor și, consecvența în urmărirea scopurilor sunt premisele obligatorii ale inteligenței. În general, prin faptul că inteligența are de cele mai multe ori sensul cunoașterii relațiilor, ea poate fi asimilată cu gândirea. Totuși, inteligența este considerată, aproape unanim, o aptitudine generală care asigură rezolvarea eficientă, economicoasă a majorității problemelor cu care se confruntă o persoană.

În ce privește tipologia inteligenței se delimitează variante ca: inteligența motrică, verbală, abstractă, tehnică, socială, organizațională ș. a.

B. **Limbajul**

Limbajul este o formă a activității psihice care asigură indivizilor posibilitatea de a comunica între ei în cadrul relațiilor sociale. Limbajul reprezintă mecanismul și condiția fundamentală a proceselor gândirii. Gândirea, practic nu există, nu supraviețuiește în afara limbajului, fapt care impune, de altfel, plasarea lui în succesiunea informațiilor imediat după gândire.

Scanned with OKEN Scanner

Înainte de toate se impune o delimitare a noțiunilor de limbaj, vorbire și limbă. Astfel, limbajul apare, în primul rând, ca un fenomen individual. El este de natură fiziologică și psihologică și este condiționat de existența socială a individului. Modalitatea fundamentală de realizare a limbajului o constituie vorbirea. În vorbire se manifestă practic majoritatea trăsăturilor și particularităților psihice ale individului, personalitatea acestuia exteriorizându-se și exprimându-se, alături de gestică, în modul cel mai complet. Toate simțirile, trăirile, atitudinile, interesele, motivele, scopurile, dorințele, aspirațiile și idealurile reale ale individului sunt scoase la iveală prin intermediul limbajului. Merită subliniat însă și faptul că tot limbajul este acela care poate masca, poate acoperi adevăratele simțiri, atitudini, interese, scopuri etc.

Spre deosebire de limbaj și vorbire care sunt activități individuale, limba este un fenomen social obiectiv, născut din necesitatea oamenilor de a comunica între ei în procesul muncii și, în general, în cadrul tuturor tipurilor de relații care există între ei.

Dacă particularitățile limbajului cunosc variații de la individ la individ, limba cunoaşte o mare stabilitate. Aceeaşi limbă este vorbită de către o colectivitate sau o națiune, secole de-a rândul, fără modificări importante. Singurele schimbări, foarte lente de altfel, sunt cele provocate de introducerea de neologisme, pe de o parte, și renunțarea la arhaisme, pe de ală parte.

Pentru ca activitatea de comunicare interumană să fie eficientă, limbajul trebuie să se bazeze nu doar pe asimilarea și utilizarea de către un individ sau altul a fondului de cuvinte al limbii, ci și pe însușirea ansamblului de reguli logico – gramaticale de comunicare a acestor cuvinte.

♦ Funcțiile limbajului

Principala funcție este ***comunicarea***, aceasta intrând în însăși definiția limbajului. Prin limbaj, oamenii își comunică rezultatele proceselor lor de cunoaştere sau, altfel spus, experiența proprie de viață. Aceasta se poate realiza în cadrul aceleiași generații sau între generații diferite. Numai prin limbaj nu s-ar fi putut acumula întreaga experiență a societății umane, nu s-ar fi dezvoltat conștiința socială și, ca atare, nici cea individuală.

Deoarece stă la baza relațiilor dintre oameni în cadrul societății, asigurând transmiterea experienței sociale, funcția comunicativă a limbajului este prin excelență o funcție socială.

Scanned with OKEN Scanner

Funcția cognitivă rezidă în faptul că la nivelul limbajului, are loc fixarea informației generalizate, aceasta fiind realizată prin intermediul noțiunilor.

Însușindu-și cuvintele și structurile gramaticale, omul nu își însușește doar o cantitate de informație ci și regulile, formele și structura gândirii logice. Odată intrat în posesia acestora, omul le poate folosi în continuare, în orice formă a activității sale, dar mai ales în activitatea ulterioară de cunoaștere.

Ca mecanism al gândirii, limbajul exercită asupra întregii conduite a omului o funcție reglatoare, el intervenind în organizarea și sistematizarea diferitelor procese și activități. Prin intermediul limbajului omul își poate stăpâni voluntar reacțiile comportamentale. Autocomenzile formulate în gând sau, uneori, cu voce tare le pot declanșa sau inhiba, pot modifica dispoziția afectivă ori mobiliza energiile mecanismului pentru rezolvarea unor probleme.

Funcția afectivă (expresiv – emoțională) se referă la posibilitatea limbajului de a exprima atitudinea afectivă, emoțională a omului față de obiecte, ființe, persoane, fenomene etc. Acest fapt se realizează cu ajutorul unor mijloace verbale specifice, care nu fac parte din conținutul mesajelor și sunt legate mai mult de forma lor (ritmul, intonația, accentul, pauza etc). Tot prin limbaj se exprimă și afectivitatea primară (teama, mânia, furia) care, în mod obișnuit, se convertește în construcții verbale aberante, în injurii, agramatisme, interjecții etc.

Funcția persuasivă constă în capacitatea acestuia de a influența voința celorlalți. Se cunoaște faptul că forța cuvântului, atunci când este bine condus, devine deosebit de mare. Cei ce posedă o înaltă tehnică a cuvântului – oratorii – pot determina la acțiune sau opri de la aceasta mase mari de oameni. Mijloacele persuasive ale limbajului se prezintă, în funcție de scopul urmărit, în două tipuri de variante:

– *ordin*, *comandă*, cerință fermă sau rugăminte – dacă se urmărește declanșarea unei acțiuni sau fapte;

– *amenințare* sau *reproș* – dacă se vizează încetarea acțiunii sau a faptei. Și într-un caz și în celălalt, asupra voinței celui implicat în acțiune se poate acționa și folosi mijloace care să nu aibă neapărat un caracter imperativ. Este vorba în acest caz de mijloacele convingerii care constau în sfat, propunere, argumentare prevenire, apel etc.

Funcția persuasivă a limbajului nu se manifestă exclusiv în momentul declanșării unei acțiuni, operații etc. ci acționează începând chiar cu instruirile și instructajele care preced acțiunea propriu-zisă.

Scanned with OKEN Scanner

Funcția persuasivă apare mai pregnant în contextul vieții militare. Limbajul militar este prompt, fără echivocuri, cu formule energice, concise.

♦Formele limbajului

Limbajul se poate desfășura pe două planuri: unul ***exterior***, implicat în procesul comunicării interumane și unul ***interior***, care, practic este sinonim cu procesul derulării gândirii. Limbajul exterior poate fi oral, în forma monologului sau a dialogului ori se poate realiza în scris.

Limbajul oral constituie forma în care se manifestă din plin toate caracteristicile comunicării verbale. În vorbirea orală avem un interlocutor prezent, căruia ne adresăm în mod direct. Limbajul oral, totodată, cere un ritm susținut al gândirii și impune un control foarte riguros al expresiei. Aceste cerințe fiind mai greu de realizat, limbajul oral apare cu multe imperfecțiuni și imprecizii sau este eliptic în exprimare. Avantajul său major constă însă în faptul că poate recurge la un întreg arsenal de mijloace suplimentare extralingvistice, cum sunt mimica, gesturile, intonația, variațiile de timbru, pauzele, accentele etc, fiecare putând completa semnificația unei fraze sau sugera o idee sau o intenție.

În dialog fiecare din participanți intervine sporadic cu întrebări, observații, completări etc. fapt care face aproape imposibilă o succesiune sau o ordonare strictă a ideilor, coerența limbajului este cea care are de suferit din aceste motive. Deoarece la dialog participă persoane care cel mai adesea se cunosc, ori au aceleași interese, limbajul, în acest caz, este presărat cu foarte multe aluzii, omisiuni sau sugestii.

În cazul *monologului* (conferință, lecție, expunere etc.) vorbitorul este singular și nu se poate desfășura decât după un plan în care trebuie să fie cuprinse măcar ideile de bază și succesiunea acestora. Limbajul monologat trebuie să aibă claritate și precizie, iar pauzele prea lungi sau ezitările, trebuie evitate, fapt care impune vorbitorului o mare putere de concentrare și un efort intelectual intens. Gândurile trebuie să fie complet exprimate, fără a se lăsa detalii neclarificate. De asemenea, susținătorul unui monolog trebuie să prevadă sau să urmărească efectul cuvintelor sale și să-și dea seama în fiecare moment în ce măsură este înțeles, urmărit, aprobat sau dezaprobat. *Limbajul scris* este o formă care se adresează unui interlocutor care nu este de față. Prin structura sa el se apropie de limbajul oral monologat. În acest caz, există posibilitatea de a

Scanned with OKEN Scanner

formula dinainte ideile ce urmează a fi exprimate, posibilitatea de a construi şi cizela atent frazele. Revenirile asupra textului şi reformulările sunt posibile şi, totodată, necesare pentru că şi cititorul poate reveni, la rândul său, asupra textului care i-a fost adresat. Din acest motiv neclarităţile, imperfecţiunile gramaticale sau dezacordurile nu pot fi scuzate

Deoarece mijloacele extralingvistice nu se pot utiliza ca în limbajul oral, în limbajul scris se impune limitarea la cele câteva semne înlocuitoare (semnul întrebării, mirării, punctele de suspensie, virgula ş.a).

Limbajul interior este forma de care ne folosim în realizarea gândirii. Gândirea nu este decât o succesiune de cuvinte şi fraze desfăşurate pe plan intern prin care gândurile noastre se încheagă şi se exprimă la fel ca şi în cazul unei comunicări interpersonale. Gândind, omul discută de fapt cu sine însuşi. Limbajul interior poate fi considerat drept un instrument de care gândirea se serveşte în oglindirea realităţii şi în rezolvarea problemelor, instrument cu atât mai eficace cu cât va fi mai precis, mai adecvat.

Întrucât principalele teme sunt de psihologie judiciară, se impune să ne referim, în acest context, la două „specialităţi" lingvistice proprii domeniului: argoul şi jargonul.

Argoul este un limbaj, rezultat dintr-o serie întreagă de substituiri ale termenilor obişnuiţi cu termeni mult mai sonori şi mai spectaculoşi, un limbaj convenţional, deci codificat, care este folosit mai ales de către vagabonzi, răufăcători etc., pentru a nu fi înţeleşi de restul societăţii. Argoul are, aşadar, pe lângă notele sale de teribilism, un rol protector pentru cei ce-l utilizează. Adolescenţii au o înclinaţie specială către argou.

Jargonul este un limbaj „preţios", specific anumitor categorii sociale sau profesionale, reflectând dorinţa celor care-l practică să se distingă de masa mare a vorbitorilor. Jargonul abundă în termeni specifici unor domenii profesionale, în cuvinte şi expresii pretenţioase uneori împrumutate chiar şi din alte ţări. Jargonul poate fi semnul unei lipse de maturizare afectivă şi intelectuală.

Cunoaşterea particularităţilor acestor forme de limbaj întâlnite frecvent în cadrul grupurilor infracţionale poate aduce uneori servicii în anticiparea şi prevenirea activităţii acestor grupuri.

Limbajul constituie o formă specific umană de exteriorizare a personalităţii. Vorbind, omul se exprimă pe sine. Tulburările de personalitate se resimt – pentru un specialist – şi în limbaj. Se resimt, de

Scanned with OKEN Scanner

asemenea, unele stări mai deosebite care pot apărea în situația de normalitate. Astfel, o emoție puternică, teama, anxietatea, culpabilitatea pot fi detectate prin intermediul limbajului. Indicii clare dau, în acest sens, pauzele dintre fraze și dintre cuvinte, cuvintele întrerupte, sufocate, debitul și intensitatea redusă a exprimării, simplitatea frazei etc. Sunt însă situații când persoane cu un sistem nervos foarte puternic, echilibrat, pot să-și controleze aceste reacții și atunci, simpla observare a particularităților exteriorizării verbale devine inutilă. În acest caz se recurge la analiza spectrală a vocii sau, cu alte cuvinte, la analiza vibrațiilor neauditive ale corzilor vocale ori la înregistrarea micromișcărilor laringelui care, deși nu sunt perceptibile cu ochiul liber, apar în unele situații ca cele de mai sus și pot – prin intermediul unor senzori aplicați pe gât – să ofere unele date privind vinovăția unor persoane aflate în anchetă judiciară. Detectoarele moderne de mințiuni includ și asemenea dispozitive de analiză spectrală a vocii.

Și limbajul scris poate oferi date privind însușirile stabile ale personalității, de această problematică ocupându-se în mod deosebit disciplina numită grafologie. Un bilet găsit în preajma unui presupus sinucigaș, spre exemplu, poate oferi prin expertiza grafologică date despre persoana făptuitorului ca și despre condițiile actului. Dacă forma literelor întrunește caracteristici care dezvăluie o persoană profund depresivă, poate fi vorba într-adevăr de o sinucidere, în timp ce caracteristici specifice scrierii unei personalități impulsive, nestăpânite, violente, pot duce la ideea unei înscenări.

C. Memoria

Prin procesele senzoriale de cunoaștere omul trăiește mai ales în prezent, deoarece el reflectă însușiri ale obiectelor care acționează asupra organelor de simț „aici" și „acum". Impresiile, imaginile, trăirile, gândurile nu se pierd, nu dispar o dată cu obiectul sau fenomenul care le provoacă ci sunt reținute, păstrate la nivelul creierului contribuind astfel la îmbogățirea continuă a vieții psihice. Aceste reținere sunt datorate procesului denumit memorie. Rolul memoriei în ansamblul vieții psihice este imens. Fără memorie omul ar trăi într-un prezent continuu, toate obiectele, ființele și fenomenele cu care ar veni și reveni în contact i-ar apărea mereu noi și necunoscute; de asemenea, el nu s-ar putea sluji de rezultatele cunoașterii, aceasta, trebuind luată de fiecare dată de la început; gândurile nu s-ar lega unele de altele și întreaga viață psihică ar fi un noian de elemente disparate. Conștiința, ca și ideea de personalitate,

Scanned with OKEN Scanner

ar fi în acest caz de neconceput. Din aceste motive, memoria a fost considerată drept „piatra unghiulară a dezvoltării psihice".

Memoria îndeplineşte rolul de premisă şi, totodată de produs al celorlalte procese psihice. Dat fiind faptul că reflectă experienţe trecute (fapte, date, situaţii, acţiuni, evenimente), memoria constituie un suport indispensabil pentru învăţare. Între memorie şi învăţare, deşi există numeroase asemănări, numeroase puncte şi zone comune, nu trebuie pus semnul egalităţii. Învăţarea este până la urmă o formă (fundamentală) de activitate, pe când memoria rămâne totuşi la stadiul de proces psihic. Învăţarea este un proces formativ, care implică nu numai procesele memoriei ci întregul complex de procese şi însuşiri ale personalităţii.

Una din trăsăturile fundamentale ale memoriei o constituie *selectivitatea*. Aceasta înseamnă că informaţia stocată la nivelul ei a fost întipărită nu la întâmplare, ci „aleasă", selectată în funcţie de scopurile subiectului. Memorăm, de obicei ceea ce ne interesează, ceea ce ne poate servi la atingerea unui scop sau al altuia. Totodată, memoria se distinge şi prin *caracterul* ei *activ*, *dinamic*. Aceasta înseamnă că faptele memorate nu rămân neschimbate ci, pe măsura altor achiziţionări, ele suportă modificări însemnate. Acestea constau, de regulă, în reorganizări, restructurări, sistematizări, reconstrucţii ş. a.

Sintetizând, putem defini memoria ca fiind *procesul psihic prin care se realizează întipărirea, păstrarea şi apoi recunoaşterea şi reproducerea în funcţie de necesităţi, a experienţei umane*.

♦ Procesele memoriei

Memoria presupune o serie de procese distincte. Acestea constau în memorare sau întipărire, păstrare şi actualizare, ultima, realizată în forma recunoaşterii şi a reproducerii.

Din punct de vedere fiziologic, memoria este identică cu realizarea de legături nervoase temporare (reflexe condiţionate), acestea constituind în baza reţinerii de date, imagini, simboluri, semnificaţii etc. Odată introduse în memorie (*memorate*), informaţiile sunt păstrate un timp mai lung sau mai scurt, până în momentul în care sunt solicitate de necesităţile de viaţă, de adaptare ale organismului. Un alt proces al memoriei, *păstrarea*, se poate întinde pe o durată variabilă, aceasta depinzând, în fond, de trăinicia şi stabilitatea legăturilor nervoase formate la nivelul creierului.

Al treilea proces al memoriei, *actualizarea*, începe o dată cu „scoaterea" şi utilizarea într-o situaţie oarecare a informaţiilor anterior

Scanned with OKEN Scanner

stocate. Actualizarea se poate face prin reproducere sau recunoaştere. Reproducerea impune un efort de „aducere aminte", ea fiind identică practic cu o reconstituire mentală. Din acest motiv se şi realizează mai greu. Deosebit de aceasta este cealaltă formă a actualizării, recunoaşterea. Recunoaşterea se face în prezenţa obiectului sau faptului pe care l-a memorat cândva, motiv pentru care ea se desfăşoară mult mai facil, fiind echivalentă cu o operaţie de identificare. Se apreciază că recunoaşterea se efectuează de 2 – 3 ori mai uşor decât reproducerea, ea apărând şi desfăşurându-se practic involuntar. Acesta este şi motivul pentru care, în munca cadrelor Ministerului de Interne, se recurge adesea la această formă a actualizării când este vorba de stabilirea identităţii unui cadavru, a autorului unei infracţiuni etc.

♦ Formele memoriei

Formele memorării se pot clasifica, în principal, după trei criterii:

– ***după înţelegerea sensului informaţiilor*** ce urmează a fi memorate: *memorare mecanică* şi *memorare logică*;

– ***după intenţia de a memora sau nu***: *voluntară* sau *intenţionată* şi *involuntară* sau *neintenţionată*;

– ***după durata păstrării***: *de scurtă durată* şi *de lungă durată*.

De memorare mecanică vorbim în situaţia când materialul de memorat nu este înţeles, nu are o organizare logică sau este cu totul inedit, neputând fi asociat cu alte informaţii ale subiectului. Deşi aparent necesară, în unele situaţii, memorarea mecanică trebuie exclusă din practică, deoarece implică un consum mare de energie în timp ce efectele sunt minime. Acest lucru se poate realiza acordând semnificaţii şi stimuli care, prin natura lor nu le posedă. De exemplu, numerele de telefon, de maşini, diverse denumiri etc. pot fi legate, asociate cu lucruri semnificative sau se poate căuta o logică în însăşi structura lor. Totul este ca informaţia respectivă să fie scoasă din izolare. Sunt cunoscute şi pot fi elaborate, în acest sens, de către oricine, diverse scheme şi procedee memotehnice, prin care productivitatea memorării informaţiilor cu semnificaţie redusă se poate mări surprinzător. În acest fel, memorarea mecanică este apropiată de cea logică.

Memorarea logică este o formă net superioară, ea fiind nu doar mai economicoasă dar şi mai autentică. Ea depinde însă de schemele operatorii ca şi de experienţa celui care o practică, de capacitatea lui de a-şi organiza materialul pe unităţi de sens care să-i fie mai accesibile. În acest context, este de presupus că o oarecare precădere asupra memoriei o

Scanned with OKEN Scanner

are dezvoltarea inteligenței. Memoria voluntară este bazată pe efort pe când cea involuntară se realizează, de obicei, pe baza rezonanței emoționale produse de o informație sau alta. Evenimentele trăite cu mare intensitate se reţin mult mai bine decât cele la care se asistă cu indiferență, vorbindu-se chiar de o așa-zisă memorie afectivă.

Memoria de scurtă durată, ținând de la câteva minute până la câteva ore – asigură continuitatea activităților noastre obișnuite, în timp ce memoria de lungă durată – ținând de la zile până la decenii întregi, asigură continuitatea şi unitatea conştiinței, a personalității individului. La această formă a memoriei personale se face apel îndeosebi în calitatea de martor, în cadrul unui proces judiciar. Trebuie avut aici în vedere faptul că la persoanele vârstnice acționează așa-numita lege a memoriei regresive potrivit căreia, evenimentele recente şi actuale sunt mult mai perisabile din memorie decât cele îndepărtate. Bătrânii îşi amintesc cu mare precizie date, cifre, nume din perioada războiului, de exemplu, dar nu pot să reproducă decât foarte vag activitățile din ziua precedentă. De aceea, anchetatorii evită pe cât posibil culegerea informațiilor despre un fapt, eveniment recent consumat, de la persoanele în vârstă.

Există şi o varietate socială a memoriei, care se referă la experiența omenirii acumulată şi transmisă de la o generație la alta prin limbaj, mijloace tehnice, opere de artă, tradiții, știință etc. La om, marea majoritate a faptelor de memorie sunt de natură socială, memoria individuală constituindu-se, în ultimă instanță pe baza celei sociale.

D. Uitarea

Ca proces de pierdere a informațiilor de memorie, uitarea se manifestă în două forme principale:

Pierderea în întregime a unora dintre informațiile memorate şi;

Sărăcirea, reducerea ori deformarea acestora. Uitarea se manifestă vertiginos în fazele imediat următoare memorării, ea încetinindu-se o dată cu scurgerea timpului. Unele cercetări au dus la concluzia că ritmul uitării este diferit în cazul în care materialul memorat este inteligibil sau lipsit de sens. În primul caz, uitarea se produce mai lent, pe când în celălalt, ea este masivă începând chiar cu primele momente după memorare.

Uitarea este un fenomen normal şi, în anumite limite, chiar necesar. Tulburările de memorie poartă, în general, numele de amnezii. În activitatea organelor de anchetă aceste tulburări se pot întâlni în situația audierii unor martori sau a unor învinuiți şi pot fi reale, sau, din motive lesne de înțeles,

Scanned with OKEN Scanner

simulate.

Există căi şi metode de educare a memoriei, care se bazează, în primul rând pe educarea intereselor, a gândirii, pe efortul de îmbogăţire a orizontului cultural. Exerciţiul este cel mai bun mijloc de a educa memoria, el dezvoltând atât trăinicia cât şi fidelitatea şi promptitudinea acesteia.

E. Imaginaţia

Posibilitatea de a prelua, combina şi ordona, într-o formă nouă „imagini" şi date preluate din mediu şi plecând de aici să obţină imagini şi date noi, cunoştinţe noi, .aparţine în exclusivitate omului şi poartă denumirea de imaginaţie. Procesul de transformare şi combinare a imaginilor şi informaţiilor fixate în memorie, proces caracteristic tehnicilor şi procedeelor imaginative, îşi are originea în procesul muncii, unde, cu ajutorul instrumentelor, se combină şi transformă însăşi obiectele materiale. Schemele pe baza cărora operează imaginaţia nu sunt decât scheme ale actului de muncă şi de comunicare. Punctul de pornire pentru imaginaţie îl constituie totuşi memoria, deoarece ea este aceea care furnizează „materialul" ce urmează a fi transpus în forme noi. Totodată, memoria constituie şi punctul de sosire, deoarece aici se reîntorc şi se fixează toate produsele fanteziei. Conlucrarea dintre procesele psihice apare cel mai pregnant în cazul imaginaţiei, aceasta legându-se direct şi de gândire şi de afectivitate, de voinţă, de reprezentări, de motive şi de interese.

Imaginaţia are un rol imens în viaţa şi activitatea omului, prin ea fiind posibilă proiectarea tuturor scopurilor şi acţiunilor umane, ca şi formularea aspiraţiilor şi idealurilor. Având un caracter anticipativ şi proiectiv, imaginaţia participă în modul cel mai pregnant, împreună cu gândirea la progresul civilizaţiei şi culturii. Imaginaţia nu-i este necesară, după cum s-ar crede, numai poetului, romancierului sau dramaturgului ci presupune o serie de procedee, de tehnici de elaborare a noilor conţinuturi printre care amintim combinarea, accentuarea, diminuarea, substituţia, tipizarea, rearanjarea, inversarea, restructurarea ş. a.

♦ Formele imaginaţiei

Procesul imaginaţiei cunoaşte mai multe variante care prezintă diverse grade de complexitate. Prezenţa sau absenţa intenţiei poate genera corespunzător imaginaţie voluntară, conştientă sau una spontană, nedirijată care se produce de la sine. Deosebirile se mai stabilesc şi din punctul de vedere al tendinţelor care se manifestă în procesul imaginării,

Scanned with OKEN Scanner

tendințe orientate fie spre reproducerea imaginativă a unei situații reale dar care nu a fost percepută direct, fie spre elaborarea unor imagini originale care aduc ceva nou în raport cu situațiile existente.

Visele din timpul somnului sunt o formă spontană involuntară de imaginație. În mod obișnuit, visele sunt declanşate de trei categorii de factori: excitanți interni (boală, digestie tulburată etc.), excitanți externi (sunete puternice, mirosuri, lumini etc.) şi dominante ale activității scoarței cerebrale (dorințe, temeri, aspirații). Astfel, visele nu trebuie considerate ca având valoare de cunoaştere şi previziune.

Reveria este o altă formă a imaginației, care se situează la limita dintre intenționat şi neintenționat. Apare de regulă, în stările de reducere a tensiunilor psihice, în relaxare şi destindere. Imaginile din reverie, care este de fapt o visare cu ochii deschişi, se succed liber, fugitiv, înscriindu-se, de obicei, pe linia dorințelor şi aspirațiilor individului. Ele pot fi apropiate de realitate (realiste) sau dimpotrivă, foarte îndepărtate (fanteziste).

Formele superioare ale imaginației constau în imaginația reproductivă şi în cea creatoare.

Imaginația reproductivă serveşte la reconstituirea (reproducerea) pe bază de informații indirecte a unei realități care nu a fost percepută direct. Materialul de bază în această situație este furnizat de descrierile verbale.

Imaginația creatoare este forma cea mai importantă, deoarece ea duce la produse noi, originale. Este o formă intenționată şi pe deplin conştientă. În desfăşurarea imaginației creatoare se succed o serie de faze. Culegerea materialului, germinarea ideii, conturarea unei intenții, trecerea la înfăptuirea intenției şi, în final obiectivarea intenției într-un produs.

Punctul de plecare al imaginației creatoare îl constituie o întrebare, o situație problematică. Cele mai dificile şi mai complexe probleme care apar în activitatea de orice gen se pot rezolva adesea, apelându-se la imaginația creatoare.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Andrei Cosmovici, **Psihologie generală**, Editura Polirom, Iaşi, 1996
2. Cornel Cotor, **Psihologie generală**, curs, Universitatea Europa Ecor, 1992
3. Colectiv autori, **Îndrumar de psihopedagogie şi metodică**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 7 – 77
4. **Revista de psihologie**, 1997 – 1998

Scanned with OKEN Scanner

2

PERSONALITATEA UMANĂ — NOȚIUNI GENERALE
STRUCTURA SISTEMULUI DE PERSONALITATE

Principiile cunoaşterii omului sunt de aşa natură încât să nu permită generarea unei prea mari infatuări şi trufii. Dimpotrivă, adevărata cunoaştere a omului nu poate să inspire decât o anumită modestie, prin aceea că avem de-a face cu o sarcină de o însemnătate excepțională (A. Adler, 1996).

Chiar dacă nu am fi de acord cu Adler în ceea ce priveşte modestia, pentru că priceperea de a citi în mintea şi sufletul celui din faţa ta îți dă o autoritate sporită pe care o valorifici oricât ai fi de modest, trebuie să admitem că efortul de a cunoaşte omul din punctul de vedere al conduitei sale ascunse, a ceea ce gândeşte în forul său interior are o importanță excepțională.

Anticii spuneau că, atât timp cât ne aplecăm către celălalt, încercând să îl cunoaştem, să-i aproximăm acțiunile, noi devenim fără să vrem mai buni, mai morali, pentru că fără voie, ne apropiem de nevoile sale, de aspirațiile sale. Nu ştim cât de buni putem deveni aplecându-ne asupra semenilor noştri încercând să-i înțelegem, dar interesul nostru pentru celălalt poate determina şi un interes al celuilalt pentru noi.

„Îmi este teamă de răceala din ochii omului cu care mă întâlnesc pe stradă, oare şi el se teme de acelaşi lucru" (E. Fromm, 1971) – această frază trecută drept motto de psihologia umanistă a lansat o aprigă dispută de idei privind viața în comun, sentimentul comuniunii cu celălalt şi modelarea propriei personalități într-o asemenea conjunctură.

Efortul de a cunoaşte personalitatea umană merge mână în mână cu posibilitatea de a ne cunoaşte propria personalitate, propriile reacții, ceea ce ar putea fi un atuu în automodelarea personalității. Considerăm că o temă pe această problemă este cu atât mai utilă cu cât dorim să particularizăm efectele psihopedagogiei la Ministerul de Interne, încercând să scoatem în evidență comportamentul uman în procesul de

Scanned with OKEN Scanner

învățare socială (aici intervine și învățarea regulilor și normelor specifice activității în Ministerul de Interne).

Personalitatea este unul din cei mai vehiculați termeni în vorbirea curentă. Și totuși, cu greu putem răspunde la întrebarea: Ce este personalitatea? În sens psihologic, termenul de personalitate exprimă totalitatea unei ființe umane, așa cum apare ea în fața altora și în fața ei însăși.

Când vorbim de personalitate, ne referim la toate caracteristicile unui individ indiferent dacă aceste caracteristici sunt de natură fiziologică, psihologică sau socială.

Este singura restricție, ca aceste caracteristici să posede o relativă stabilitate, să se păstreze în timp.

Aceste caracteristici stabile – care se exprimă în comportamentul verbal, afectiv sau acțional al omului – ne permit să-l recunoaștem, să-i atribuim diferite acțiuni sau inacțiuni.

1. Noțiuni generale despre personalitatea umană

Termenul de „personalitate" se aseamănă mult cu „personalitas" din limba medievală. În latina clasică era utilizat numai cuvântul „persona". Savanții sunt de acord că acest cuvânt, personalitate, la origine înseamnă mască.

Și cuvântul „persona" a ajuns să semnifice alte lucruri, inclusiv actorul din spatele măștii, adică adevărata reunire a calităților interne și personale. În secolul al VI-lea, Boethius spunea: persoana este o substanță individuală de natură rațională.

Spuneam că termenul de personalitate a primit sute de definiții. Încercând să se descurce printre ele, Gordon Allport, în celebra sa carte „Structura și dezvoltarea personalității" (1937) sugera încadrarea definițiilor în trei categorii: *efect extern*, *structura internă* și *pozitivism*.

Definițiile din categoria „efect extern" apelează la caracteristicile exterioare ale omului. Spunem despre o cunoștință că „nu are personalitate" iar despre alta „e plină de personalitate" înțelegând că persoana produce un efect asupra altor persoane. Un formular de recomandare, spre exemplu, prin care se cere să evaluăm un candidat în funcție de personalitate, ne cere o estimare a eficacității sociale sau a atracției solicitantului. Astfel, concepția populară despre personalitate se referă la un mănunchi de trăsături care sunt atrăgătoare și eficiente din punct de vedere social. Personalitatea este:

– suma totală a efectului produs de un individ asupra societății;

Scanned with OKEN Scanner

– deprinderi sau acțiuni care influențează cu succes alți oameni;
– răspunsuri date de alții unui individ considerat ca stimul;
– ce cred alții despre tine.

Există un argument destul de plauzibil în favoarea definițiilor bazate pe „efect extern". Numai prin judecățile altora despre noi, personalitatea noastră este cunoscută ca atare. Dacă nu influențăm oamenii, cum putem fi mai cunoscuți?

Alți specialiști consideră personalitatea ca o entitate obiectivă. Ei admit că persoana este deschisă lumii înconjurătoare, fiind influențată de aceasta. Totuși, o personalitate își are propria sa istorie și propria sa existență. Din această perspectivă, personalitatea este „suma totală a tuturor dispozițiilor, impulsurilor înnăscute, tendințelor, dorințelor și instinctelor biologice ale individului, precum și dispozițiilor și tendințelor dobândite prin experiență".

O altă definiție care pune accent pe structură este următoarea: „Personalitatea este ansamblul organizat al proceselor și stărilor psihologice aparținând individului".

Psihologii care susțin al treilea punct de vedere, respectiv cel pozitivist, afirmă că „structura internă" nu este cunoscută. Ceea ce cunoaștem despre personalitate se mărginește la „operațiile noastre". Dacă administrăm un test de personalitate și obținem cutare sau cutare scor, acestea sunt operațiile noastre. Pentru pozitiviști, personalitatea este conceptualizarea cea mai adecvată a comportamentului unei persoane în toate detaliile sale, pe care omul de știință o poate face la un moment dat.

Personalitatea este ceva gândit de psihologi dar care nu există realmente undeva. Trecând peste toate aceste domenii, am optat pentru o definiție din perspectiva structurii interne.

Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic. Personalitatea înseamnă ceea ce o persoană este în mod real, indiferent de modul în care ceilalți îi percep calitățile și defectele.

Procedând la o inventariere a sensurilor termenului, G. W. Allport enumera vreo cincizeci de definiții, iar mai recent Mc Clelland peste 100, toate limitate, controversate.

Lipsa unei definiții unanim acceptate este însă explicabilă și oarecum scuzabilă, dacă se are în vedere faptul că persoana umană reprezintă fenomenul cel mai complex din univers.

Analiza numeroaselor definiții date personalității denotă faptul că mulți autori au pus accentul mai ales pe aspectele biologice și

Scanned with OKEN Scanner

psihologice, subestimând astfel esența socială a omului. Majoritatea lor relevă însă – fapt meritoriu – notele de unitate, integralitate, structuralitate, individualitate etc. Indiferent cum este definită, personalitatea prezintă proprietățile unui sistem.

Ca produs direct al naturii, omul este desigur și o ființă biologică care aparține naturii și se impune legilor acesteia. Orice om vine pe lume cu o anumită zestre biologică, cu un anumit sistem nervos, cu o anumită structură morfo – fiziologică. Sub acest unghi, omul este înzestrat, în parte, cu forțe naturale vitale, existente sub formă de instincte, dispoziții etc., fiind o ființă naturală activă.

Chiar și numai din perspectiva naturalistă, omul își relevă nota unicității sale, el reprezentând ființa ce se caracterizează prin cea mai înaltă organizare biofizică. El este însă, în același timp, ființa naturală și socială, este o unitate între individ și societate. Personalitatea implică o determinare biologică specifică, o determinare psihologică și o determinare socială, care este esențială, decisivă.

Omul este, în mod fundamental, un produs al existenței sociale, al condițiilor social-istorice în care trăiește, al relațiilor sociale. Fiind un produs al istoriei, în conținutul și structura personalității individului uman este prezentă și se reflectă atât existența omenească, în ceea ce are ea substanțial și spiritual, cât și întreg ansamblul de valori acumulate istoric de omenire și însușite de om.

Calitatea de personalitate este conferită individului uman după cei mai mulți autori de conceptul de valoare. Capacitatea de acumulare a valorilor fundamentale create de umanitate, capacitatea de a transforma conștient și eficient realitatea în folosul omenirii etc. îi conferă individului valoarea și-l consacră ca personalitate. Personalități sunt deci, numai acei oameni care reprezintă o valoare, care se remarcă prin aportul lor deosebit într-o direcție sau alta.

Alți autori afirmă că personalitatea e cineva a cărui prezență sau absență se face simțită într-un grup. Conceptul de personalitate autentică, în sens contemporan, implică, după P. Popescu - Neveanu, două condiții decisive:

– a fi cunoscut ca o valoare, ca individualitate care aduce o contribuție de preț la viața societății;

– a avea conștiința propriei valori.

♦ Regulatorii personalității umane

Este evident că personalitatea noastră nu ne este dată prin naștere. Ea cunoaște o evoluție, psihologii acceptând că în jurul vârstei de 18 – 20

Scanned with OKEN Scanner

de ani personalitatea se conturează, existând un sistem de norme şi valori pe care individul le acceptă şi promovează. Drumurile dezvoltării persoanei sunt diferite, chiar dacă indivizii beneficiază de aceeaşi experienţă vor rămâne persoane diferite.

Aceleaşi influenţe de mediu pot determina răspunsuri diferite la persoane diferite. Încercaţi să simţiţi în acest moment lumea din jur: ce vedeţi, auziţi, mirosiţi, percepeţi, simţiţi?. Celulele receptoare ale corpului din ochi, urechi, nas, gură, piele sunt porţi de intrare a tuturor stimulilor.

Dar procesele senzoriale, stimularea receptorilor şi transmiterea impulsurilor prin sistemul nervos uman presupune şi procese psihologice pe care le interpretăm ca „intrări" senzoriale.

Este interesant următorul aspect: ce anume determină ceea ce intenţionează să facă o anumită persoană, ce percepţii pot influenţa intenţiile şi „aşteptările" persoanelor?

Răspunsul la această întrebare îl vom afla încercând să ne aplecăm asupra principalilor „regulatori" ai personalităţii, aceia care, în ultimă instanţă, individualizează comportamentul şi conduita noastră. Aceştia sunt:

• ***Atenţia***

Nu toţi stimulii care acţionează în mediul nostru psihologic devin „intrări" în sistemul individual. Ei sunt selectaţi de acest sistem. Psihologii numesc acest proces atenţie. Cu ajutorul atenţiei noi evaluăm stimulii din mediul psihologic şi acordăm unora dintre ei importanţă transformându-i în intrări. Procesul de selecţie este subiectiv, în funcţie de motivaţiile noastre.

Procesul de selectare a stimulilor este esenţial pentru un comandant. Acesta trebuie să ştie „să fie atent". Educarea atenţiei este dependentă de caracteristici individuale înnăscute. Se pot produce corecţii, dar ele nu pot fi nelimitate. Un leader mereu neatent la ceea ce se întâmplă în jurul său, „scăpând din vedere" stimuli importanţi şi concentrându-se asupra altora fără valoare nu este o imagine de dorit.

• ***Percepţia***

Atenţia orientează sistemul individual asupra unor stimuli. Percepţia detectează, analizează, „decodifică" şi dă sens acestor stimuli. Aceasta este întotdeauna subiectivă. De regulă, facem supoziţii eronate cu privire la lucrurile şi oamenii care ne înconjoară. Acest lucru poate fi puţin mai primejdios la omul obişnuit.

Comandantul, care trebuie să motiveze şi să conducă alţi oameni, trebuie să perceapă cât mai exact lucrurile, indivizii care depind de el.

Scanned with OKEN Scanner

Eroarea de percepție se traduce astfel: „nu este adevărat ce este adevărat, este adevărat ceea ce cred eu că este adevărat". Studiile asupra modului în care interesele și motivele personale influențează percepția sunt foarte sugestive.

Prejudecățile, preconcepțiile au o mare importanță în această influențare. Unde ne pot duce prejudecățile în legătură cu oamenii? Liderul trebuie să înțeleagă, în mod clar, că aceste „procesări" se vor finaliza cu predicții și decizii care afectează subordonații.

• ***Cunoașterea***

Este o „procesare" mentală prin care noi, plecând de la intrări anterioare, derivăm ieșiri noi. Aceasta presupune codificarea, structurarea și utilizarea unor idei. Codificarea ideilor se realizează cu ajutorul limbajului. Limbajul fundamentează și relații umane. Comunicarea dintre indivizi se realizează în limbajul comun. A conduce unitățile M. I. înseamnă a identifica limbajul comun și a-l folosi eficient în relațiile cu subalterni, șefi, colegi.

• ***Structura gândirii***

Organizarea gândirii își pune amprenta pe adaptarea și dezvoltarea psihologică a individuluii., Structura lumii noastre lăuntrice este unică dar ea depinde de experiențele noastre, de percepțiile proprii și de metodele prin care codificăm realitatea. Dezvoltarea cognitivă se bazează pe două procese complementare: asimilarea și acomodarea.

• ***Manipularea gândirii***

A gândi înseamnă a manipula idei, cunoștințe, informații. Aceasta implică a utiliza „intrări informaționale" imediat și a le pune în acord cu structuri mentale deja existente. Gândirea poate avea multe forme. Este posibil ca ea să ia în calcul și elemente ale fanteziei – dând naștere așa - zisei – „visări cu ochi deschiși".

♦ Structura sistemului de personalitate

Cei mai mulți psihologi vorbesc despre sistemul de personalitate arătând că în componența acestuia intră trei structuri importante, ce își aduc o contribuție esențială la formarea personalității. Aceste structuri sunt:

Temperamentul reprezintă latura energetico-dinamică a personalității. El exprimă constituția funcțională a sistemului nervos și hormonal.

Caracterul reprezintă un ansamblu de atitudini ale omului față de societate, față de alți oameni, față de sine. Prin caracter se exprimă

Scanned with OKEN Scanner

orientarea psihomorală a personalității față de diversele aspecte ale vieții sociale. Am putea spune: caracterul este morala din fiecare dintre noi, centrată pe ideea de bine și rău.

Aptitudinile reprezintă mijloace de acțiune ale personalității, ele constituind latura instrumental practică a acesteia, indicând nivelul de performanță și posibilitățile creatoare ale subiectului.

Structurile psihice ale personalității se caracterizează prin faptul că: sunt formațiuni sintetice ale vieții psihice, cristalizate într-o formă deosebită, originală; nu sunt reductibile la un singur proces psihic, ci reprezintă compensări ale diverselor funcțiuni psihice perceptive, logice emoționale; dispun de o relativă stabilitate, neputând fi radical modificate de situații tranzitorii; sunt generalizate, manifestându-se asemănător în cele mai variate situații; sunt caracteristice, definitorii pentru un om luat în ansamblu, nefiind valabile numai pentru anumite funcții psihice sau cazuri limitate; determină constanța în ceea ce privește poziția față de lume și rezultatele activității; dispun de o relativă mobilitate, putând a fi restructurate în urma solicitărilor îndelungate și consecvente ale ambianței; sunt componente ale vastului sistem ce constituie personalitatea și, de aceea, nu dispun de totala independență în manifestările lor, fiind dependente de evoluția de ansamblu a personalității.

În conținutul psihologic al unei persoane există, la nivele diferite de dezvoltare, aceleași variabile care sunt prezente și în structura psihologică a tuturor oamenilor. Componentele structurale ale personalității nu se prezintă izolate unele de altele, ele se îmbină într-un ansamblu specific, irepetabil, unic, propriu fiecărei individualități, dându-i o configurație distinctă. Ele se află interrelaționate într-un sistem riguros, supraordonat, fiecare componentă ocupând – după gradul de generalitate, stabilitate și semnificația ei pentru individ – un loc cardinal, central sau periferic. Allport considera că aceste trei categorii de trăsături conferă individului unicitate. Formula personală conferă o anumită identitate. Stabilitatea relativă a trăsăturilor esențiale, modul relativ constant de comportare în timp, de reacție în diferite împrejurări într-un mod asemănător, specific, conferă insului continuitate și coerență în manifestări.

- ***Temperamentul***

Este un fapt de domeniul evidenței că oamenii, având idei, sentimente, aspirații, idealuri comune, prezintă însemnate variațiuni interindividuale în planul modului de manifestare și exteriorizare a trăirilor psihice. În fața unei situații noi, neprevăzute, unii reacționează

Scanned with OKEN Scanner

violent, alţii dimpotrivă, calm, unii rapid, alţii lent, unii îşi exteriorizează emoţiile, alţii dimpotrivă, şi le stăpânesc, unii îşi mobilizează toată energia, alţii se lasă descurajaţi. Maniera reactivă diferită a oamenilor faţă de diverse evenimente se datoreşte temperamentului – ansamblul de particularităţi prin care un om se deosebeşte de altul din punct de vedere dinamico - energeric.

Temperamentul constituie acea însuşire a persoanei în care se exprimă dimensiunea energetică şi dinamică a personalităţii; exprimă caracteristicile funcţionale ale sistemului nervos şi celui hormonal.

Deosebirile de această natură între oameni au fost observate încă din cele mai vechi timpuri. Atestată documentar, prima încercare de descriere, explicare şi clasificare a deosebirilor individual - psihologice dintre oameni, privind modul lor de reacţie se datoreşte ilustrului medic al antichităţii elene Hipocrates. Organismul uman este după Hipocrates, un amestec de patru „sucuri vitale": sânge, apă, bilă şi mucus.

Tributar acestei naive concepţii, Hipocrates explică şi sistematizează caracteristicile energetico - dinamice pe temeiul corelaţiei cantitative dintre cele patru umori organice, stabilind patru temperamente: sangvinic, melancolic, coleric şi flegmatic. Cele patru elemente s-ar găsi în organism în diferite combinaţii: predominarea unuia dintre ele relevă, un anumit temperament. Astfel, predominarea în organism a sângelui determină temperamentul sangvinic, a apei – temperamentul melancolic, a bilei – temperamentul coleric, a mucusului – temperamentul flegmatic.

Observator genial, Hipocrates nu a reuşit să dea deosebirilor individual-psihologice dintre oameni şi o explicaţie ştiinţifică. Teoria sa prezintă însă o valoare de încercare de explicare a modalităţilor reactive diferite ale oamenilor pe baza unor însuşiri obiective, materiale ale construcţiilor corporale, somatice ale organismului şi ale factorilor umorali.

De-a lungul timpului, medici, psihologi etc. au emis numeroase teorii, propunând diferite explicaţii, criterii, clasificări, dar clasificarea făcută de antici a rezistat în ciuda timpului.

Spre exemplu, Pavlov a constatat că, în ansamblul său, comportarea omului şi a animalelor superioare faţă de condiţiile variabile ale mediului este dirijată de sistemul nervos. Diferitele moduri de comportare trebuie să-şi găsească, deci, explicaţia în proprietăţile diverse ale sistemului nervos. Cercetările întreprinse de Pavlov şi discipolii săi au relevat că sistemul nervos dispune, funcţional, de trei însuşiri fundamentale: forţa, echilibrul şi mobilitatea.

Scanned with OKEN Scanner

Aceste însuşiri, caracteristice în fapt proceselor nervoase fundamentale (excitaţia şi inhibiţia), procese prin care se realizează activitatea nervoasă superioară, stau la baza diferitelor modalităţi de reacţie ale oamenilor, imprimând o notă specifică întregii activităţi a fiecărui individ. Prin forţa proceselor nervoase se înţelege capacitatea de lucru a sistemului nervos. Capacitatea funcţională a sistemului nervos depinde de cantitatea şi calitatea substanţei funcţionale, definesc un sistem nervos puternic, pe când cei care dispun de o rezervă mai mică, un sistem nervos slab. Echilibrul sistemului nervos evidenţiază modul în care este distribuită forţa între excitaţie şi inhibiţie. La unii indivizi, excitaţia este mai puternică decât inhibiţia; un atare sistem nervos este neechilibrat. La alţi indivizi, cele două procese nervoase sunt de forţă relativ egală; în acest caz, sistemul nervos este echilibrat.

Mobilitatea caracterizează viteza, rapiditatea cu care un proces nervos poate fi înlocuit prin celălalt. La unii indivizi, trecerea de la excitaţie la inhibiţie şi invers, se realizează uşor; un atare sistem nervos este mobil. La alţii, trecerea de la un proces la celălalt şi invers, se realizează dificil şi lent; în acest caz, sistemul nervos este taxat ca inert.

În funcţie de modul în care se îmbină cele trei însuşiri, Pavlov a stabilit existenţa a patru tipuri de activitate nervoasă superioară: tipul slab, tipul puternic – neechilibrat, tipul puternic – echilibrat – mobil, tipul putenic – echilibrat, inert. Pavlov a constatat că există certe corespondenţe între caracteristica fiziologică a tipului, conceput ca un „complex de însuşiri fiziologice", şi particularităţile temperamentelor – descrise de Hipocrates – exprimate în specificul energetico – dinamic al activităţii psihice. În acest sens, tipurile de sistem nervos corespund în ordine temperamentelor: coleric, sangvinic, flegmatic şi melancolic.

Descrierea temperamentelor

Temperamentul coleric. Colericul este un om vioi, imperios, agitat, inegal, impulsiv, nestăpânit, capabil de iniţiative de mare cutezanţă care solicită o forţă impresionantă, dar cu tendinţa spre surescitare, epuizare ajungând până la incapacitatea de acţiune. Pentru că dispun de multă energie nervoasă, colericii acţionează puternic, dar neeconomic, făcând mare risipă de energie. Efectuează activităţile în asalt, într-un interval minim de timp; drept urmare apare periodic remisiunea, nevoia imperioasă de întrerupere a acţiunii, de odihnă prelungită. În plan motric, colericul se caracterizează printr-un permanent neastâmpăr, caracter neregulat, abrupt al mişcărilor.

Scanned with OKEN Scanner

Colericii sunt oameni mereu neliniştiţi, agitaţi, alarmanţi, nerăbdători, irascibili, combativi, impulsivi, agresivi. Predominând procesul excitator, în gândirea colericului se constată o notă de impetuozitate. Vorbirea este explozivă, rapidă, inegală cu intonaţii oscilante şi cursivitate adeseori întreruptă. În sfera vieţii afective, caracterizându-se printr-o intensă reactivitate emoţională, printr-o desfăşurare furtunoasă a sentimentelor, colericii sunt înclinaţi spre „explozii afective"; ei oscilează între entuziasm, încredere necritică în forţele proprii, temeritate ieşită din comun şi deznădejde, neîncredere în sine, teamă.

Volumul atenţiei colericului este mijlociu, concentrarea atenţiei e puternică şi stabilă dar distribuţia şi comutarea ei e mai greoaie. Colericii acţionează uşor şi eficient numai sub impulsul unor scopuri de semnificaţie majoră, fiind greu adaptabili acţiunilor ce reclamă uniformitate, rezolvări de detaliu. În relaţiile cu oamenii, colericii sunt inegali. Deşi nu prea au deprinderea de a se subordona, ei au o evidentă vocaţie pentru acţiune, sunt buni şi energici organizatori şi conducători de colectivităţi umane.

Temperamentul sangvin. Dominanta sangvinicului este vioiciunea, veselia, buna dispoziţie. Este un om uşor adaptabil la orice împrejurări, calm, răbdător, stăpân pe sine, comunicativ. Sangvinicul trece cu uşurinţă de la o activitate la alta. Manifestă o activitate ritmică, echilibrată în mişcări şi în vorbire, o reactivitate emoţională, o pronunţată mobilitate a vieţii afective. Leagă uşor prietenii, dar tot uşor se şi desparte de oameni, ceea ce nu întotdeauna este convenabil sub aspect moral. Volumul atenţiei este mare, distribuţia şi comutarea acesteia se realizează uşor, concentrarea ei este însă mai dificilă. În sfera activităţii intelectuale, sangvinicul se caracterizează prin rapiditate, prin capacitatea de a găsi soluţii optime la situaţii schimbătoare, prin interes deosebit pentru tot ceea ce e nou; simte continuu nevoia de a depăşi situaţiile obişnuite, de a varia ambianţa – aceeaşi situaţie îl plictiseşte repede – manifestă tendinţa de a modifica continuu modul de activitate, ceea ce îl face deosebit de activ; această particularitate îl împinge însă, uneori, spre superficialitate; îşi însuşeşte repede limbajul, are un vocabular bogat, vorbirea este puternică, rapidă, clară, curgătoare, echilibrată, cu accente şi intonaţii corecte, însoţită fiind de o mimică şi pantomimică expresivă.

Temperamentul flegmatic. Indivizii aparţinând acestui temperament oferă un tablou relativ sărac în manifestări exterioare. Flegmaticul este prin excelenţă o fire liniştită, neobişnuit de calmă

Scanned with OKEN Scanner

„imperturbabilă", lentă; se adaptează greu la situații noi, trece greu de la o activitate la alta. Are un ritm lent de lucru, are nevoie de multe repetiții ale materialului pentru a-l înțelege și memora. În comparație cu colericul și sangvinicul cheltuiește mult mai multă energie pentru aceeași acțiune. Se angajează cu mai mare greutate în activitate, în schimb este foarte meticulos, perseverent și poate obține performanțe excepționale. În activitate și în conduită este disciplinat și ordonat. Reactivitatea emoțională este moderată, desfășurarea emoțiilor este lentă, sentimentele sunt însă foarte stabile. În acest sens, leagă greu prietenii dar, odată închegate, acestea devin foarte statornice. Starea afectivă este lipsită de exteriorizări pronunțate, prin lipsa de agitație motrică și dinamism în mișcări. Vorbirea este lentă, egală, corectă, fără emoții viu exprimate, fără gesticulații și mimică. Volumul atenției este redus, concentrarea se realizează greu dar rămâne durabilă. Flegmaticii sunt oameni cumpătați, cu simțul măsurii, realiști, practici, își evaluează corect propriile forțe, pun mai mare temei pe fapte decât pe vorbe.

Temperamentul melancolic. Individul aparținând temperamentului melancolic, fiind puțin rezistent nervos, prezintă, în genere, o scăzută rezistență la efort, mai ales la eforturile intelectuale, scăzută capacitate de concentrare, redusă mobilizare energetică, întâmpină dificultăți în lupta cu obstacole, e înclinat spre interiorizare, reverie, sentimentalism, este timid, cam fricos, cu o scăzută capacitate de a înfrunta primejdiile, închis în sine. Are nevoie de multe repetiții pentru înțelegerea și fixarea materialului de învățat. Viața afectivă este săracă, mimica inexpresivă. Vocabularul este sărac, debitul verbal scăzut, vocea monotonă, inexpresivă, propozițiile sunt scurte și o construcție gramaticală simplă. Volumul atenției este redus, capacitatea de concentrare, distribuție și comutare a atenției este scăzută. În caz de suprasolicitare, în virtutea rapidei epuizări a rezistenței lor nervoase, melancolicii sunt stăpâniți de neîncredere în forțele proprii, îndoială, teamă; în condiții neprimejdioase de lucru, acționează însă normal, dovedesc răbdare, conștiinciozitate, spirit de analiză minuțioasă, fiind capabili de realizări remarcabile.

Dintre numeroasele tipologii elaborate, o reală atenție se cuvine a fi acordată și celei elaborate de către C. G. Jung care distinge două orientări cu sens opus ale persoanei: *extroversiunea* și *introversiunea*.

Dimensiunea extravertită este orientarea predominantă a persoanei spre lumea exterioară, spre lumea obiectelor și a fenomenelor. La extravertit, rolul predominant în determinarea preferințelor, opțiunilor, deciziilor îl are factorul extern, în raport cu cel intern. Indivizii aparținând tipului extravertit sunt oameni înclinați spre dinamismul activității practice, ușor adaptabile la

Scanned with OKEN Scanner

exigențele mediului, vioi, expansivi, abili în muncă, cu o deosebită capacitate de a stabili situațiile care le stimulează interesul. Trăsăturile caracteristice extravertitului sunt: atenție externă, gândire corectă, simț practic orientat spre realitate, inventivitate, sociabilitate, inițiativă, tendință de dominare, spirit deschis, obiectivitate etc.

La persoana *introvertită*, în schimb, viața psihică e centrată mai mult pe propriile idei despre lucruri şi despre sine. Fenomenele lumii exterioare îl interesează numai în măsura în care au legătură cu lumea sa exterioară. Introvertiții sunt indivizi având tendința de a se izola de lumea externă, de a se închide în sine, reflexivi, timizi, puțin expansivi, puțin abili în desfăşurarea activității externe, puțin capabili să înfrunte dificultățile vieții, dar cu o viață internă bogată, şi foarte puternic absorbiți de viața lor sentimentală. Trăsăturile caracteristice introvertitului sunt: atenție interioară, gândire abstractă, profunzimea gândirii, autonomie, capacitatea de convingere, spirit hotărât, corectitudine, subiectivitate, anxietate, tendință de izolare, egocentrism, indiferență, încăpățânare etc.

Analiza psihologică a temperamentelor evidențiază bivalența trăsăturilor acestora; nici un temperament nu poate fi considerat privilegiat pentru că, din punct de vedere al adaptării la cerințele vieții, fiecare are, în felul său, atât manifestări avantajoase cât şi dezavantajoase. Modalitățile de manifestare ale celor doi poli depind efectiv de celelalte trăsături ale personalității: motivație, interese, aptitudini, caracter, de starea internă sau de anumite particularități ale împrejurărilor în care se găseşte omul. Pe de altă parte, nu putem vorbi de temperamente bune sau rele. În funcție de context, o manifestare temperamentală poate fi bună sau rea. Nu există temperamente bune. Nu putem spune despre un individ că are un temperament sangvinic. Vorbim de un temperament dominant şi de temperamente secundare. O persoană poate avea un temperament dominant coleric şi trăsături ale altor două temperamente, de exemplu, melancolic şi flegmatic. Corecția temperamentului în timp, deşi este foarte limitată, poate fi acceptată, ea vizând corelația temperamentului dominant cu cea a temperamentelor secundare.

- ***Aptitudinile***

Termenul „ aptitudine" derivă din latinescul aptus „apt de ... " şi defineşte o dispoziție nativă sau dobândită pentru ceva. Sursa noțiunii de aptitudine rezidă din existența diferențelor dintre oameni în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea productivității muncii lor.

Scanned with OKEN Scanner

Problematica aptitudinilor, impusă atenției încă în condițiile dezvoltării marii industrii, ale adâncirii diviziunii muncii, având deci un oarecare istoric, este și azi însă destul de controversată; ea denotă încă multe neclarități, unele începând chiar cu terminologia.

În această idee, în diferitele limbi, au circulație o mulțume de termeni (aptitudine, ability, capacity etc.), uzitați sau acceptați frecvent cu același sens, dar care nu desemnează aceeași realitate și care nu precizează în suficientă măsură legătura intrinsecă dintre premisele ereditare și rezultatele obținute pe baza exercitării unei activități adecvate.

În psihologia românească, aptitudinea este concepută în sensul de capacitate. În această ordine de idei, este relevantă definiția care arată că aptitudinile sunt sisteme operaționale stabilizate superior și dezvoltate și de mare eficiență, rezultând dintr-un aliaj al ereditarului și dobânditului, sisteme care se constituie și se verifică în activitate.

Din analiza numeroaselor și variatelor definiții date aptitudinii se degajă totuși un consens: aptitudinea este un fenomen psihologic care conferă superioritate performanței obținute într-o anumită formă de activitate. Din această perspectivă aptitudinea este un fenomen psihologic considerat sub unghiul randamentului. Aptitudinile sunt evidențiate, așadar, prin rezultatele deosebite obținute în activitate. A poseda aptitudini înseamnă a rezolva la indici de performanță optimă, de regulă, deasupra mediei generale a populației, o categorie sau alta de sarcini.

Prin aptitudine, precizează P. Popescu - Neveanu, se caracterizează sub aspect calitativ, mai ales activitatea psihică. Se are în vedere acuitatea vizuală, vivacitatea atenției, precizia și durata memoriei, perspicacitatea și profunzimea gândirii, elanul și noutatea construcțiilor imaginative etc. Aceste calități trebuie să se manifeste însă constant și stabil. Numai în atari condiții, aptitudinea devine o trăsătură a personalității.

Aptitudinea presupune, deci, un nivel superior de dezvoltare a funcțiilor psihice, organizate într-un anumit fel, în raport cu un anumit tip de împrejurări. Structurate în funcție de caracteristicile activității exercitate, aptitudinile se bazează pe toate procesele și calitățile psihice solicitate de activitatea în care omul participă. Din acest punct de vedere, aptitudinea reprezintă o organizare selectivă a componentelor cognitive, afective, motivaționale și executive, care permite omului desfășurarea cu succes a unei activități într-un domeniu dat.

Condiționarea și felurile aptitudinilor

Psihologia științifică neagă categoric caracterul ereditar și înnăscut al

Scanned with OKEN Scanner

aptitudinilor. Aptitudinile apar şi se dezvoltă numai în procesul activităţii, ele sunt un rezultat al dezvoltării individuale. Ereditatea are, desigur, un rol important în procesul formării aptitudinilor, dar ea nu este determinantă. Dispoziţiile naturale reprezintă însă, doar una dintre condiţiile formării aptitudinilor. Prin ele însele, dispoziţiile naturale nu determină dezvoltarea nici unei capacităţi umane. Ele sunt doar premise naturale favorizante pentru dezvoltarea aptitudinilor.

Aptitudinile sunt determinate, pe de o parte, de potenţialităţile date în programul genetic, pe de altă parte, de condiţiile în care aceste potenţialităţi latente devin potenţialităţi active. Pentru ca din potenţialităţile latente să apară cele active este nevoie de interacţiunea organism - mediu, interacţiunea care determină structurarea potenţialităţilor active, ca sisteme funcţionale generale sau specifice. Potenţialităţile cu care individul este înzestrat pot rămâne latente dacă forţe modelatoare externe nu acţionează asupra lor. Forţele modelatoare sunt cerinţele vieţii practice, sarcinile pe care individul trebuie să le îndeplinească pentru a-şi satisface trebuinţele şi aspiraţiile.

Din cele de mai sus, rezultă că premisele naturale n-au nicidecum caracter de predeterminare fatală a dezvoltării capacităţilor. Mai mult, se consideră că ele sunt absolut necesare numai în cazul activităţilor artistice şi sportive; pentru aptitudinile ştiinţifice, tehnice, practice etc., premisele ereditare nu par a fi obligatorii. Hotărâtoare în cazul acestora este, arăta P. Popescu - Neveanu însuşirea culturii şi exerciţiul, care pot genera o construcţie operaţională deosebit de eficace.

Există cazuri în care manifestarea aptitudinii este deosebit de timpurie. În alte cazuri, maxima dezvoltare şi afirmare a aptitudinilor se înregistrează târziu. Această realitate impune prudenţă în aprecierea copiilor care înregistrează rămâneri în urmă la învăţătură; insuccesul şcolar, prin el însuşi nu este relevant pentru absenţa unor predispoziţii sau aptitudini.

Fiecare individ uman dispune, în primul rând, de două categorii de aptitudini:

a) aptitudini naturale, de natură biologică, ce se construiesc în ontogeneză pe baza modelelor elaborate în filogeneză; ele sunt comune şi animalelor: capacitatea de a recepta diferite semnale, capacitatea de analiză şi sinteză, capacitatea de diferenţiere, capacitatea de a forma legături condiţionate, deci de învăţare etc.;

b) aptitudini specific umane, de origine social - istorică: capacitatea de a confecţiona şi utiliza unelte, capacitatea de a construi, de a produce diferite bunuri materiale şi spirituale etc.

Scanned with OKEN Scanner

După natura proceselor psihice în cadrul cărora se manifestă şi al căror nivel funcţional îl exprimă, se diferenţiază trei categorii de aptitudini specific umane: aptitudini senzoriale (rapiditatea, stabilitatea structurii percepţiei, plasticitatea percepută etc.); aptitudini psiho - motorii (forţa mişcărilor, rapiditatea, precizia, coordonarea acestora); aptitudini intelectuale (inteligenţa).

După structura lor, după gradul lor de complexitate, aptitudinile specific umane pot fi clasificate în simple şi complexe. Unele aptitudini sunt elementare, simple, constând din realizarea superioară a unui singur fel de operaţii (văzul la distanţă, diferenţierea excitanţilor luminoşi, sonori, olfactivi, măsurarea din ochi a distanţelor, fixarea rapidă a imaginilor sau a ideilor fixate cu mult timp în urmă etc.).

Aceste aptitudini, având la bază o singură funcţie, constând dintr-o singură însuşire psihică, nu duc la rezultate remarcabile decât pe linia unor acţiuni simple. De regulă, însă, activităţile umane sunt complexe şi presupun îmbinarea în forma organizată a unei diversităţi de mijloace de acţiune.

Desfăşurându-se într-un cadru profesional specializat, activităţile complexe impun prezenţa mai multor funcţiuni, mai multor aptitudini elementare, care se întrepătrund şi se structurează specific. Un astfel de sistem complex de aptitudini, care, de regulă, e şi ierarhizat, se exprimă într-o aptitudine complexă.

Unele aptitudini sunt utile, eficiente în diverse domenii de activitate; exemplu: sensivitatea, orientarea spaţială, spiritul de observaţie, capacitatea de concentrare a atenţiei, memoria durabilă, fidelă şi promptă, inteligenţa, supleţea şi productivitatea gândirii, fantezia creatoare etc.; ele constituie nucleul operaţional al tuturor tipurilor de activitate.

Altele însă au o capacitate restrânsă doar la un anumit domeniu de activitate; exemplu: simţul culorii, simţul melodiei, raţionamentul matematic, formele particulare de inteligenţă (teoretică, practică, socială, tehnică etc.). Se poate vorbi, deci, după gradul de operaţionalitate, după destinaţie, de aptitudini generale şi de aptitudini speciale. Unii autori admit existenţa doar a unei singure aptitudini generale, cognitive – inteligenţa generală, a unui număr de aptitudini de grup, care intervin în unele grupe de activităţi:

– *aptitudinea verbală* – posibilitatea de a vorbi şi scrie relativ rapid;

– *aptitudinea numerică* – ilustrând uşurinţa de a opera cu numere, factorul perceptiv – care intervine în observarea detaliilor, reprezentarea spaţială – exprimând posibilităţile de reprezentare a obiectelor în două – trei dimensiuni şi relaţiile dintre ele;

Scanned with OKEN Scanner

– *dexteritatea manuală* – ilustrând facilitatea în mânuirea diferitelor obiecte sau unelte, precum şi a unui număr oarecare de aptitudini speciale.

Aptitudinile generale – care implică efort intelectual, în special inteligenţa, în unele cazuri, facilitează dezvoltarea aptitudinilor speciale (orientarea spaţială, raţionamentul matematic, aptitudinile sportive etc). În alte cazuri, însă, ele nu pot contribui la ridicarea performanţelor; oricât de inteligent ar fi un om, el nu poate deveni pictor sau cântăreţ de valoare în absenţa aptitudinii corespunzătoare.

Se consideră că aptitudinile generale rezultă din sinteza aptitudinilor speciale. Ideea se confirmă parţial, deoarece se constată că există persoane cu aptitudini speciale excepţional dezvoltate (plastice, artistice, tehnice etc.), fără ca ele să facă totodată şi dovada unei inteligenţe deosebite.

În genere, efectuarea optimă calitativ - superioară, a oricărei activităţi reclamă acţiunea sinergică atât a unor aptitudini generale cât şi a unor aptitudini speciale. Îmbinarea originală a aptitudinilor, care asigură posibilitatea înfăptuirii creatoare a unei activităţi constituie talentul. Faţă de aptitudini, talentul reprezintă un nivel superior de organizare, de dezvoltare şi de reuşită; el presupune o îmbinare originală a aptitudinilor, îmbinare care face posibilă crearea de valori noi şi originale.

O formă mai înaltă de dezvoltare şi reuşită o constituie geniul. Geniul presupune crearea unor valori de o importanţă istorică pentru viaţa şi evoluţia societăţii.

• ***Caracterul***

Cuvântul caracter vine de la grecesul *haractir* care înseamnă: amprentă, semn gravat, distinctiv, exterior propriu unei persoane, trăsătură particulară a feţei, unei persoane, al unui popor, efigia unei monede, figura gravată în lemn, piatră, metal.

Noţiunea de caracter este una dintre cele mai controversate, definiţia ei îmbrăcând cele mai diverse forme. De exemplu, pentru unii e sinonim cu virtutea, omul de caracter fiind cinstit, drept, conştiincios, altruist etc., dar aceste virtuţi nu trebuie înţelese în sine şi pentru sine, ci ca mobiluri interioare în vederea atingerii scopurilor propuse. Pentru alţii, caracterul e determinat de simţire şi acţiune, ca atare, de afectivitate şi voinţă sau „forma particulară a activităţii mentale", fiind determinat de intelect.

Sensurile date noţiunii de caracter pot fi reduse la trei:

a) *în sens de „caracteristic"* – acest sens, conţinut în chiar

Scanned with OKEN Scanner

etimologia cuvântului grec „haractir" se referă la „monografia" individului, la anumite particularități, la stilul de viață al unei persoane. Cuvântul devine astfel sinonim cu „particularitate", „caracteristică", iar sensul acesta îl găsim până în zilele noastre răspândit în știință: caracterele unui metal, ale unor mașini sau agregate, ale unei substanțe chimice etc.; în artă: caracterele unui tablou, ale unei sculpturi; în literatură: particularitățile fundamentale ale unei persoane, caracterul unui personaj etc. Trebuie relevat însă faptul că sensul de „caracteristic" se referă la ceea ce este esențial, la ceea ce contribuie la structurarea precisă a unui obiect, a unei persoane, a unui concept.

b) *în sens etic* – privit din acest punct de vedere, caracterul este investit cu valoare. A avea caracter, în sens moral, înseamnă a poseda spirit de dreptate, fermitate, a fi energic, hotărât, perseverent, egal cu sine însuși în conduita sa, a da dovadă de solidaritate, independență în conduită, principialitate, deplină responsabilitate în ceea ce faci, sinceritate și corectitudine în ceea ce gândești și înfăptuiești.

Dimpotrivă, se poate afirma că nu are caracter cel care este lipsit de convingeri proprii, inconstant în conduită, indecis, slab, încalcă cu ușurință normele morale ale societății în care trăiește, urmărindu-și cu tenacitate scopurile sale strict egoiste, în orice împrejurare. În acest sens, caracterului i se atribuie calificativele de bun sau rău, bine format sau rău format, moral sau imoral, după principiile morale directoare pe care le urmează un individ.

Caracterul apare ca o expresie a voinței, deoarece prin voința susținută se înlătură defectele și viciile, inconsecvență în comportament, iresponsabilitatea, incorectitudinea etc. Oamenii cu caracter ferm impun admirație, respect, și ne străduim să-i imităm. Oamenii de mare geniu operează asupra societății cu ajutorul inteligenței lor; oamenii de caracter dimpotrivă, cu ajutorul conștiinței, unii sunt obiect de admirație alții de admirație și imitație. Ideal ar fi, desigur ca oamenii cu inteligență superioară să nu fie lipsiți de caracter, deoarece progresul social al umanității este înfăptuit de aceste două mari forțe: inteligența și caracterul.

c) *în sens psihologic*, caracterul înseamnă particularitatea specifică prin care o persoană se deosebește de alta, semn caracteristic al unei individualități, care îi determină modul de manifestare sau conduită, stilul de reacție față de evenimentele trăite. Omul nu dispune însă numai de o singură particularitate, ci de mai multe și destul de variate, mai puțin importante sau mai importante, nesemnificative sau definitorii. Despre

Scanned with OKEN Scanner

care particularități este vorba? Evident că despre cele esențiale, permanente, deoarece numai acestea își pun amprenta pe faptele sale, pe conduita sa. Aceste particularități esențiale nu stau însă izolate, fiindcă viața psihică nu se prezintă ca un tablou de însușiri justapuse, așezate unele lângă altele în neorânduială, ci sub forma unui tot organic bine structurat, în care părțile constitutive sunt în interacțiune, în strânse raporturi reciproce.

Caracterul nu e o sumă de însușiri care nu au nici o legătură unele cu altele, ci o sinteză, o închegare armonioasă de însușiri, o structură bine definită, este cea mai profundă formă sintetică a personalității în care aceste însușiri sunt în permanentă interacțiune. Toate faptele psihice sunt într-o continuă interacțiune și interdependență, fapt valabil și pentru trăsăturile de caracter, precum și pentru celelalte însușiri ale personalității.

Structura acestor însușiri într-un anumit mod îi conferă caracterului o anumită specificitate, diferențiază pe oameni între ei, făcându-i să aibă fiecare caracterul lui. Din această cauză, trăsăturile caracteristice sunt specifice sau unice, fiecare om având-și caracterul său, modul său particular de a se afirma, de a lua anumite atitudini față de realitate.

Trăsăturile de caracter trebuie să fie constante, stabilite în manifestările lor, în relațiile cu ceilalți oameni. În împrejurări diferite, reacțiile omului, atitudinile lui, trebuie să fie aceleași iar nu în unele situații să fie principial, în altele neprincipial, în unele ferm, în altele slab etc. Ribot arată că „stabilitatea nu e decât unitatea continuă în timp". Ea trebuie să se mențină sau să se repete totdeauna în circumstanțe asemănătoare sau analoage pentru ca sub acest aspect caracterul să fie conceput ca un element permanent și continuu în existența noastră. Constanța sau stabilitatea particularităților caracteriale face posibilă prevederea acțiunilor viitoare ale unui om, comportamentul său nefiind influențat de jocul întâmplărilor.

Astfel, putem anticipa, de exemplu, că o persoană conștiincioasă pusă în situația de a îndeplini o anumită sarcină o va realiza în cele mai bune condiții, până în cele mai mici amănunte, manifestând perseverență, fermitate și exigență.

Trăsăturile de caracter se configurează într-un anumit mod față de realitate, omul manifestându-se prin anumite atitudini față de semenii săi, față de muncă și față de sine însuși. Acest mod de a reacționa nu este însă nici fluctuant, nici arbitrar ci, în general, constant și precis, raportat

Scanned with OKEN Scanner

la normele sociale pe de o parte, iar pe de alta la însăşi personalitatea respectivă, cu specificul ei, cu idealurile ei.

De aceea, caracterul este în general definit ca fiind ansamblul trăsăturilor esenţiale, constante şi unitare ale personalităţii care-i conferă un stil propriu, specific, de reacţie faţă de realitatea trăită sau, mai concis, un mod constant de reacţie, specific fiecărei persoane, în relaţiile sale cu ceilalţi oameni.

Caracterul nu trebuie confundat cu temperamentul. Pentru a ne edifica asupra acestui aspect (că temperamentul nu poate fi identificat cu caracterul) vom prezenta câteva exemple. În faţa unor situaţii noi, oamenii reacţionează diferit: unii violent, alţii calm, unii rapid, alţii lent, unii îşi exteriorizează emoţiile, alţii şi le domină, unii sunt vioi, veseli, alţii melancolici, unii dau răspunsuri prompte, alţii îşi exprimă mai greoi gândurile.

Toate acestea relevă însuşiri temperamentale ancorate în substratul constituţiei individuale, în trăsături specifice ale sistemului nervos. Când spunem însă că un om este principial în acţiunile sale, exigent cu sine şi cu alţii, conştiincios, cinstit, pune interesele colectivului mai presus de cele personale, cu o voinţă puternică, cu o concepţie sănătoasă despre lume şi viaţă, perseverent în acţiuni, disciplinat în muncă, stăpân pe sine, ferm în decizii etc., toate acestea, cu condiţia ca ele să se fi stabilizat şi să fi devenit un mod constant de răspuns la situaţiile create de mediu, exprimă trăsături caracteriale.

Ele nu sunt particularităţi ale sistemului nervos şi nu ţin de forma, de modalitatea de reacţie, ci sunt expresia raporturilor dintre individ şi mediul social, a atitudinilor constante a omului în faţa realităţii.

Între temperament şi caracter există o strânsă interacţiune, temperamentul influenţând forma de manifestare a caracterului căruia îi dă o „coloratură" specifică, iar caracterul influenţând, la rândul lui, unele trăsături temperamentale. În nici un caz temperamentul nu determină fondul caracterului, ci doar îl influenţează, dându-i o anumită coloratură dinamică.

Caracterul se elaborează de-a lungul vieţii omului, fiind determinat de existenţa lui socială, de condiţiile şi felul lui de viaţă, de societatea în care trăieşte şi activează, de experienţa sa. Conţinutul caracterului este expresia întregii experienţe de viaţă a omului.

Caracterul se formează pe baza oricărui tip temperamental: melancolic, coleric, sangvinic sau flegmatic. Tipurile temperamentale nu sunt prin ele însele determinante pentru un anume tip caracterial, fiecare

Scanned with OKEN Scanner

dintre ele putând conviețui cu cele mai diverse trăsături de caracter: perseverență, fermitate, atitudine pozitivă față de muncă, sârguință, principialitate, încăpățânare, indolență, totodată, dar fiecare tip de caracter poartă amprenta unui temperament dat.

Modalitatea de exteriorizare a caracterului este însă influențată de temperament: un individ la care predomină procesele de excitație va fi mai prompt în luarea hotărârilor decât unul la care predomină inhibiția, după cum un altul la care inhibiția e mai puternică se va stăpâni mai ușor în fața unor situații lezante sau amenințătoare decât cel la care predomină excitația.

Caracterul nu e determinat de temperament, ci poate fi doar influențat, nuanțat în forma de expresie a unor anumite trăsături. Nu temperamentul este determinant în dezvoltarea caracterului, ci educația, deoarece caracterul este o achiziție a dezvoltării individuale într-un anumit mediu social, fiind dependent ca atare de împrejurările concrete în care a trăit și trăiește omul. Însușirile de caracter nu pot fi derivate mecanic din particularitățile temperamentale, după cum nici temperamentul însuși nu poate fi rupt de caracter, el însuși nuanțându-și expresia în timp – după tipul de caracter format.

- **Structura caracterului**

Când vorbim despre caracter ne referim la conduita umană direcționată de un ax conducător. Omul nu acționează arbitrar, ci comportamentele lui izvorăsc dintr-o anumită poziție pe care o are față de realitatea în care trăiește sau față de un grup de probleme ale acestei realități, dintr-o anumită atitudine. Deoarece caracterul este în esență un sistem de atitudini stabile, în fața diferitelor situații, el se exprimă prin diverse atitudini care sunt componentele lui. Atitudinile fac parte integrantă din structura caracterului, nu sunt entități distincte.

Când vorbim de caracter ne referim în primul rând la un anumit fel de atitudini și anume, la cele sociale, care sunt dobândite de individ prin influența socială și experiența personală. O atitudine este o stare de spirit a individului față de o valoare și ca atare ea nu are o bază biologică, ci numai una socială. Orice atitudine pregătește individul spre un anumit mod de reacție. De aceea, noi concepem atitudinea ca fiind o poziție față de ceva, manifestată printr-un mod specific de reacție. Omul are o anumită poziție față de anumite persoane, situații, evenimente, instituții etc., iar această poziție se exprimă, se materializează prin anumite comportamente. Nu comportamentul determină atitudinea, ci atitudinea determină comportamentul, acesta fiind un proces al atitudinii. Ea este

Scanned with OKEN Scanner

modalitatea de exprimare a caracterului.

Atitudinea este un mod de raportare la o anumită latură a realității (situații, evenimente, persoane), dar esențialul pentru raportare nu este latura exterioară, ci cea interioară, cea psihică, concentrată în convingeri. În fond, atitudinea este o sinteză de trebuințe, interese, convingeri, sentimente, judecăți de valoare, mecanisme voluntare care sunt unificate, alcătuind o structură. În atitudine toate aceste elemente afective, intelectuale, voluntare se află în interacțiune, sunt unificate și alcătuiesc o structură. Atitudinea este un agregat psihic sintetic și relativ stabil care conferă un anumit sens și o anumită coloratură comportamentului.

Direcția. Atitudinea are totdeauna un obiect spre care se îndreaptă, un obiect de referință, indiferent dacă acesta este o persoană, o instituție, o situație etc. Nu se poate concepe o atitudine fără un obiect de referință. Unii interpretează poziția individului față de obiectul de referință ca fiind determinată de o tendință afectivă de plăcere sau repulsie, de îndreptare spre el sau de îndepărtare. În acest caz, atitudinile ar fi pozitive sau negative, favorabile sau nefavorabile, de apropiere sau depărtare față de un obiect dat. Aceştia neglijează faptul că instructajul repetat şi de lungă durată care se străduieşte să lămurească anumite poziții are cea mai mare importanță pentru formarea atitudinilor.

De asemenea, direcția atitudinilor nu se produce la întâmplare, ci este rezultatul experienței personale și sociale a individului care îl face să se apropie sau să se îndepărteze de anumite situații, persoane etc., după cum experiența în legătură cu obiectul respectiv a fost pozitivă sau negativă. Acest lucru justifică părerea că atitudinile sunt dobândite și nu înnăscute, deoarece nu este posibilă existența unei atitudini sociale înainte de a avea o experiență personală referitoare la o situație sau fapt social. Direcția atitudinii indică poziția selectivă, preferențială sau repulsivă a individului față de diversele aspecte ale realității.

Nu totdeauna orientarea este clară, corectă şi ferm direcționată, ci de multe ori apare difuză sau confuză, în care caz atitudinea nu se realizează, rămâne nedefinită sau se realizează parțial. Când un elev nu este atras într-o suficientă măsură de matematică sau alt obiect de învățământ, când atitudinea lui este șovăitoare, nedecisă, rezultatele nu vor fi din cele mai bune.

Intensitatea. Aceasta înseamnă tăria unei atitudini. Cu alte cuvinte, forța de care suntem animați în realizarea ei.

Principialitatea. Aceasta implică identitatea de comportament în situații asemănătoare, față de persoane cu condiții situaționale similare.

Scanned with OKEN Scanner

Opoziția. Atitudinile sunt opuse două câte două: sincer, modest – îngâmfat, sever – tolerant, sociabil – nesociabil etc.

Ierarhizarea. Unele atitudini sunt supraordonate, iar altele subordonate. (De exemplu, atitudinea pozitivă față de muncă este o atitudine supraordonată, pe când conștiinciozitatea, punctualitatea, grija față de produsele muncii sunt subordonate, ele încadrându-se în sfera largă a atitudinilor față de muncă.

Stabilitatea. Atitudinile nu se schimbă de la o zi la alta; ci, pentru un anumit timp, unele sunt constante, dobândesc o anumită stabilitate, iar altele pentru totdeauna. Totuși ele nu sunt rigide, ci flexibile, putându-se modifica atunci când intervin condiții noi. Există și unele atitudini stereotipe, moștenite din familie sau de la clasa căreia aparțin, ori datorate grupului social. Așa este atitudinea de dispreț față de anumite profesii, ori față de munca fizică etc.

Atitudinea orientează întreaga conduită a omului într-un anumit fel, îl face să persiste pe o anumită cale, să acționeze într-un anumit mod. Cunoscând atitudinile unei persoane putem prevedea, în mare cum va reacționa în diferite situații, ce hotărâri va lua și cum le va traduce în fapte, indiferent de condițiile în care va lucra.

Particularitățile de ansamblu ale caracterului

Aceste particularități exprimă modul cum sunt organizate și integrate numeroasele atitudini structurate de caracter, mod ce conferă omului un anumit profil.

Unitatea caracterului semnifică menținerea aceluiași profil moral în toate împrejurările, a aceleași conduite care, în mod statornic, e călăuzită de aceleași obiective superioare. Unitatea caracterului e condiționată de unitatea concepției despre lume și viață și de prezența unui scop de viață superior, capabil să-i ofere omului o justă orientare în toate împrejurările.

Definirea și expresivitatea caracterului. Caracterul are o anumită structurare individuală, în cadrul căreia unele trăsături, având o dezvoltare precumpănitoare, au un rol dominant., conferind caracterului o notă specifică, definitorie pentru individ. Definirea și expresivitatea indică tocmai acea trăsătură dominantă a caracterului fiecărui om, în jurul căreia gravitează toate celelalte trăsături.

Originalitatea caracterului. Deși oamenii pot fi dependenți de anumite împrejurări sociale, deși le pot fi comune anumite idealuri, sub raportul profilului concret, ei nu sunt identici, ci strict individuali.

Scanned with OKEN Scanner

Originalitatea caracterului indică tocmai gradul de distincție, de diferențiere, de individualizare a caracterului în raport cu alte caractere.

Bogăția caracterului este determinată de ansamblul cunoștințelor, intereselor, trăirilor afective superioare, atitudinilor individului. În dependență de cantitatea și calitatea raporturilor care-l leagă pe om de diversele laturi ale realității sociale, caracterele pot fi apreciate ca multilaterale sau unilaterale, bogate sau sărace.

Plasticitatea caracterului. Caracterul este superior dacă atitudinile cu semnificație principală sunt statornice. Statornicia conținutului caracterului trebuie să fie nestrămutate. Plasticitatea se referă numai la acele trăsături de valoare particulară care s-au fixat în anumite împrejurări și care trebuie modificate pentru o mai bună adecvare a omului la noi împrejurări de viață. Relativa plasticitate este o condiție a restructurării caracterului, a perfecționării lui continue în raport cu noi cerințe.

Tăria caracterului. Forța morală a omului rezidă atât în afilierea lui la scopuri de înaltă semnificație socială, cât și în promovarea consecventă a atitudinilor corespunzătoare. Puternice sunt caracterele oamenilor care și-au dezvoltat atitudini corecte față de realitate, față de propria persoană, care s-au închegat unitar pe baza principialității, care s-au călit în lupta pentru triumful binelui, frumosului și adevărului.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Paul Popescu – Neveanu, **Psihologie generală**, Editura Didactică și Pedagogică, Bucuerşti, 1996.
2. Andre Lieury, **Noțiuni de psihologie generală**, Editura Tehnică, Bucureşti, 1997.
3. Andrei Cosmovici, **Psihologie generală**, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
4. x x x **Psihologie socială**, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
5. Norbert Sillamy, **Dicționar de psihologie**, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1997.
6. Theodule Ribot, **Logica sentimentelor**, Editura I. R. I., Bucureşti, 1996.
7. Alfred Adler, **Cunoaşterea omului**, Editura I. R. I., Bucureşti, 1996.

Scanned with OKEN Scanner

3

COMPORTAMENTUL UMAN ÎN MEDIUL AGRESIV TENSIONAT. AGRESIVITATEA DE GRUP ŞI CONTROLUL ACESTUIA

Agresivitatea, definită din latinescul *agresio-atac*, reprezintă un comportament verbal sau acţional prin excelenţă ofensivă, orientat spre umilirea, minimalizarea sau chiar suprimarea fizică a celorlalţi. În efortul său de a-şi făuri un destin, omul se simte ameninţat din toate părţile: societate, mediul ambient, colectivitate, individul necunoscut de pe stradă etc. Violenţa se multiplică, pătrunde în casă, se împleteşte cu momentele de linişte ale familiei.

Mijloacele de informare în masă sunt însetate de senzaţionalul agresiv. Societatea produce şi cultivă frica, angoasa, spaima care sunt forme ale agresiunii psiho - afective. Individul ameninţat, pe baza mecanismelor de apărare, răspunde tot cu agresivitate pentru că în structura fiinţei sale există o agresivitate latentă, ce a fost remodelată de cultura, morala şi civilizaţia mileniilor clădite şi trăite de către umanitate. Această ameninţare este conştientizată de individ ca o agresiune bazată pe violenţa simbolică şi fizică. Cum societatea nu are resurse nelimitate, membrii săi, care doresc fericire şi satisfacţie, ajung să se „lupte" între ei.

De multe ori, această luptă depăşeşte normalul, sfera legalităţii. De multe ori, lupta este crudă, violentă, agresivă. Mitul societăţii fără agresivitate, ideea unui paradis din care oamenii au fost alungaţi rămâne şi astăzi în picioare. Teza lui Rossseau după care omul este bun de la natură cunoaşte o reactualizare în cadrul discuţiilor despre natura umană.

După cum şi teza agresivităţii înnăscute a individului rămâne un punct de referinţă pentru elucidarea misterului uman. Între ele, o societate rănită încearcă din ce în ce mai greu să supravieţuiască agresivităţii generalizate, agresivitate ce a devenit într-un fel cotidiană.

Cum adevărul este undeva la mijloc, vom încerca în tema de faţă să elucidăm câteva din problemele generale ale agresivităţii adoptând o poziţie de mijloc. Nu vom spune, ca laureatul premiului Nobel, K. Lorenz, că agresivitatea este înnăscută, implacabilă, societatea neavând

Scanned with OKEN Scanner

ce face, dar nici nu vom accepta teza pacifistă a omului bun de la natură, promovată de iluminişti.

Există o dimensiune naturală a agresivităţii, legată de supravieţuire şi conservare dar omul, prin capacităţile sale volitive, poate să strunească propria agresivitate. Apoi, există anumite dimensiuni ale agresivităţii benefice pentru om: dorinţa de a o lua de la capăt, mândria, promovarea propriilor puncte de vedere, în ciuda unor opoziţii etc. sunt exemple de acte agresive.

Agresivitatea simbolică: înjurătura, ridicarea tonului, ameninţarea, iritarea etc. sunt acte ce stau la marginea normalului. Există şi acte agresive sancţionate penal. Orice infracţiune este o agresivitate prin consecinţele ei. Cum pot oamenii să se rezume la agresivitatea pozitivă, benefică, ignorând sau evitând agresivitatea negativă? Nu există un instrument care să măsoare această trecere.

Cunoaşterea agresivităţii şi a consecinţelor sale este importantă pentru microgrupul militar. Coeziunea, compatibilitatea psihologică, camaraderia nu se pot realiza decât în colective ce ştiu să-şi rezolve conflictele fără a deveni agresivi sau violenţi. Rămânem convinşi că omul poartă în el mijloacele prin care poate ţine la distanţă agresivitatea.

Aceste mijloace sunt învăţate prin socializare şi ele poartă amprenta grupului şi societăţii în care individul trăieşte. Agresivitatea apare acolo unde există probleme, unde există riscuri, unde este nevoie de curaj, îndrăzneală, spirit de sacrificiu. Toleranţa la agresivitate se formează mai greu, e drept, ca orice deprindere sau obişnuinţă. Individul în grup trebuie să rezolve nu numai problemele grupului, dar şi unele din problemele personale, cu ajutorul celorlalţi, prin cooperare. De aceea, este imperios necesar să înveţe să coopereze, să-şi formeze acel sentiment de comuniune cu celălalt.

1. PROBLEMATICA GENERALĂ A AGRESIVITĂŢII

Agresivitatea este un comportament distructiv şi violent orientat spre persoane, obiecte sau spre sine. Această a treia direcţie implică suicidul, autoagresiunea, negare activă şi produce daune sau doar transformări.

Există şi o agresivitate calmă, nonviolentă dar întotdeauna agresivitatea semnifică atac, ofensivă, ostilitate, punere în primejdie sau chiar distrugere a obiectului ei. Pentru explicarea originii comportamentelor agresive s-au propus mai multe ipoteze: biologice, etologice, psihologice, sociologice.

Scanned with OKEN Scanner

Din perspectiva biologică, agresivitatea reprezintă un răspuns instinctiv, determinat de activitatea subcorticală şi endocrină. Hormonul masculin, testosteronul s-a dovedit că are un rol important în declanşarea agresivităţii (F. Bronson 1971). Cercetările etologice susţin ipoteza caracterului înnăscut al agresivităţii (K. Lorenz, Irenäus Eibesfeldt).
Lorenz consideră că instinctul de agresivitate are, în principal, funcţii pozitive:

– împiedică epuizarea hranei;
– menţine ordinea ierarhică;
– prin selecţie naturală conservă caracteristicile vitale ale speciei.

Concepţiile psihologice şi sociologice promovează concepţia caracterului achiziţionat, învăţat al comportamentelor agresive. Albert Bandura a demonstrat că agresivitatea se dobândeşte prin învăţare socială şi că în realizarea comportamentelor agresive un rol important îl au mijloacele de comunicare în masă. Dacă omul are posibilitatea şi capacitatea de a învăţa, el poate învăţa, în acelaşi timp, şi lucruri rele şi lucruri bune.

Adepţii teoriei învăţării încearcă să explice recidiva prin predispoziţia individului de a învăţa să promoveze continuu un comportament deviant. Plecând de la Freud în 1939, Miller, Dollard şi Dood au lansat ipoteza frustrare - agresivitate pe care o vom analiza în continuare. A. Adler, în 1908, considera pulsiunea agresivităţii ca un factor general uman prin care se urmăreşte depăşirea sentimentelor de inferioritate şi se asigură satisfacerea dorinţei de putere.

Revenind la ipoteza frustrare-agresivitate, autorii arată că agresivitatea este un rezultat al frustraţiei sau împiedicării (prin barieră) a unei tendinţe vitale în a-şi atinge ţelul. Ipoteza ne duce la ideea că agresivitatea are totuşi în forma ei primară, fie şi indirect, o legătură cu baza instinctivă. E. Fromm susţine că la om există o agresivitate specifică exprimată prin tendinţe distructive.

R. Sears a descoperit o relaţie între stilul autoritar şi primitiv de educaţie şi dezvoltarea comportamentului agresiv la copii. Unii autori vorbesc despre agresivitate socială, care constă într-un comportament destructiv cauzat de insatisfacţii personale, carenţe afective, devalorizare personală, educaţie negativă, în ansamblu fenomene de inadaptare socială sau adaptare negativă manifestată prin reacţii agresive sau autoagresive.

K. Lorenz recomandă, în scopul prevenirii agresivităţii, să se deturneze conflictele înainte ca ele să devină acute. Deturnarea se poate realiza prin:

– acceptarea raţională a frustraţiei;

Scanned with OKEN Scanner

– canalizarea ei în acţiuni socialmente utile (după unii şi inteligenţa sau elanul creativ ar fi o formă de agresivitate dar de factură intelectuală);

– adaptarea unor comportamente agresive acceptabile (gen cele implicate în întreceri sportive).

Pentru a face o sinteză a tuturor concepţiilor menţionate trebuie să fim de acord cu ceea ce spune Friederich Hocker: „la originea agresivităţii se întâlneşte jocul reciproc al factorilor ereditari, influenţele psihologice şi culturale, structura sistemului nervos central, de asemenea, mecanismele hormonale şi modelele sociale"(1972).

Vom ţine cont de „jocul reciproc" pe parcursul întregii teme, pentru a sublinia, dacă mai era cazul încă o dată, complexitatea fenomenului agresiv şi imposibilitatea cunoaşterii absolute şi pentru totdeauna a manifestărilor sale. După ce am trecut rapid în revistă principalele concepţii cu privire la geneza agresivităţii vom încerca să analizăm formele de manifestare a acesteia.

Agresivitatea, spuneam, se referă la o stare a sistemului psihofiziologic, prin care persoana răspunde printr-un ansamblu de conduite ostile cu scopul distrugerii, degradării, constrângerii sau umilirii unei fiinţe sau lucru învestite cu semnificaţie. Agresivitatea, avându-şi originea în mecanismul de excitabilitate a sistemului nervos central - SNC (Păunescu, 1994) este o însuşire a fiinţelor vii. În acest sens, ea se circumscrie în relaţiile socio-afective interpersonale de la atitudinea de pasivitate şi indiferenţă, refuz de autoritate, ironie, tachinare, până la atitudinea de ameninţare şi acte de violenţă propriu - zise.

Pe de altă parte, agresivitatea se manifestă la diferite niveluri: pulsional, afectogen, atitudinal, comportamental. Agresivitatea are o sferă mai largă decât violenţa, care rămâne un aspect fundamental al acesteia, prima incluzând, spre exemplu şi dinamismul unei persoane angrenate în lupta pentru autoafirmare sau în depăşirea greutăţilor vieţii. Înainte de a prezenta formele de manifestare a agresiunii să definim accepţiile care se dau agresiunii în diferite dicţionare:

– tendinţa de a arăta ostilitate prin manifestarea de acte agresive;

– tendinţa de a depăşi opoziţiile întâlnite;

– tendinţa de autoafirmare prin promovarea neabătută a propriilor interese;

– hiperenergie în atitudini şi reacţii;

– tendinţa permanentă de dominare în grupul social sau comunitate.

Scanned with OKEN Scanner

Formele de manifestare a agresivității

Excitabilitatea – starea sistemului nervos central, caracterizată printr-o sensibilitate de grad maximal față de factorii de mediu extern sau intern. Definirea excitabilității are la bază noțiunea psihofiziologică de excitație ce provine din limba latină (excitatio = stimulare). Prin excitație, funcțiile psihice „se încarcă" la un nivel supradimensionat, punându-și amprenta asupra exprimării verbale și comportamentului.

Excitația presupune ridicarea tensiunii psihologice și exacerbarea dinamismului psihic. Aceste stări pot deveni patologice când sunt însoțite de tulburări afective, consecința unei emoții intense sau a unui incident grav. Excitația se realizează alternativ cu inhibiția. Aceasta din urmă îndeplinește funcții de frânare, oprire, mijlocind selectivitatea în distribuirea impulsurilor nervoase pozitive.

Stările de excitație se manifestă diferit, în funcție de factorul vârstă. Copiii, până la vârsta adolescenței, pot prezenta stări de hiperexcitație în cadrul normalității. La persoanele vârstnice, hiperexcitabilitatea nervoasă traduce evoluția unui proces demențial. Formele de manifestare ale hiperexcitabilității sunt:

– gesturi de nerăbdare;
– ton ridicat și iritat al vocii;
– vioiciune crescută cu o stare accentuată excitativă;
– ideație accelerată;
– efervescență a limbajului, a imaginației;
– labilitate emoțională;
– încredere exagerată în sine.

Deși cazurile de excitabilitate crescută, cu reacții agresive, se găsesc în tabloul unor stări patologice, multe persoane circulă libere în societate reprezentând un factor de risc social major. Această primă formă de manifestare a agresivității se datorează faptului că individul reacționează la modificările mediului prin modificări reversibile ale structurii și funcționalității sale. În acest mod, înainte de a-și modifica structura și funcționalitatea, individul intră într-o stare de iritabilitate, frustrare, reacția lui fiind mai puternică decât excitantul din mediu.

Impulsivitatea – dispoziția spre excesul de reacții spontane, primitive și necontrolate conștient. Este o caracteristică a temperamentelor insuficient luate în stapânire prin autoreglajul caracterial. Uneori sunt simptome de întârziere a dezvoltării psihice sau a unor perturbări de comportament. La baza impulsivității stau impulsurile

Scanned with OKEN Scanner

- modalităţi acţionale de reacţie involuntară, bruscă, necontrolată şi neintegrate într-o activitate raţională (acte violente, descărcări explozive, reacţii de manie).

R. Lafan defineşte impulsivitatea ca „descărcare incoercibilă şi imediată a unei stări de tensiune emoţională, într-un act sau comportament". Actul impulsiv face ca tensiunea psihică să înceteze. El poate fi necontrolat, imprevizibil, irațional, având originea în motivaţii subiective sau într-o reacţie reflexă.

Propulsivitatea – declanşarea agresivităţii datorită unui resort intern. Ea apare în mod forţat, automat, fără să se supună controlului voluntar. Toate manifestările propulsive n-au sens, sunt inadaptate şi neaşteptate - instinctive, având originea în tendinţele fundamentale ale inconştientului. Ele cer o satisfacere imperioasă exprimând o puternică dorinţă de împlinire. Aceste manifestări sunt determinate de trebuinţele şi expresiile emoţionale. Trebuinţa de bine este generată de instinctul de conservare care, la unii indivizi este foarte puternic, creând o stare emoţională specifică.

Aceasta se declanşează brusc, cu o mare descărcare de energie, funcţionând la nivel subconştient, caracteristic stării de primitivism. Din punct de vedere clinic, propulsiunile presupun o eclipsă totală sau parţială de conştiinţă, o regresie spre comportamentul arhaic.

Comportamentele propulsive, foarte importante în viaţa socială sunt caracterizate prin regresiunea conştinţei şi a personalităţii, o dată cu dezintegrarea comportamentului, care îşi pierde unitatea şi formele normale de adaptare. Persoana nu se mai angajează intenţionat, activitatea sa devine mai mult sau mai puţin depersonalizată fiind derulată în închipuire, delirant, cu multe automatisme.

Violenţa – de la latinescul vis - desemnând forţa, deci utilizarea forţei pentru a manifesta superioritatea. Date fiind multiplele sale conotaţii în limbajul cotidian sau ştiinţific, violenţa dobândeşte semnificaţii particulare.

Din punct de vedere juridic, violenţa desemnează folosirea forţei fizice sau a autorităţii personale pentru a produce un prejudiciu sau o vătămare integrităţii unor persoane (omucideri, lovituri, răniri voluntare, violuri).

În antropologia culturală, violenţa reprezintă constrângerea exercitată de o anumită comunitate culturală asupra alteia sau de un anumit sistem normativ asupra altora, prin intermediul unor agenţi represivi cu caracter economic, politic sau spiritual, în scopul adaptării

Scanned with OKEN Scanner

modelului dominator. În psihologie, aceasta desemnează comportamentul agresiv manifestat cel mai adesea în urma unor frustrări. Tendințe de frustrare şi conduite (auto) distructive caracterizează şi pe sinucigaşi, aceasta reprezentând un tip de violență, noncriminală, privată, care are drept scop suprimarea voluntară a vieții unei persoane. Utilizarea forței şi a constrângerii de către un individ sau grup în scopul impunerii voinței asupra altora are loc atunci când nu mai există alte soluții.

Din acest punct de vedere, violența este o soluție extremă, dar la îndemâna individului. Violența reprezintă o „supapă" pentru grupurile defavorizate (atunci când promovarea intereselor lor normale nu se face pe căi normale) sau marginalizate, ca o reacție de compensare față de situația stigmatizată, deviantă în care se află. Absența accesului la mijloace recunoscute social pentru realizarea scopurilor constituie motivul pentru care aceşti indivizi recurg la mijloace ilicite, ilegitime, adeseori violente, prin intermediul cărora pot dobândi acces la „oportunități sociale".

În acest caz, violența este o consecință a marginalizării, a proceselor de dezorganizare socială, a anomiei şi neintegrării sociale.

Jean Claude Chesnais stabileşte trei zone ale violenței: fizică, economică şi morală.

Tipologia violenței

- Violența privată:

– *violența criminală*:
  - violența mortală (omorârea, asasinarea, otrăvirea, execuțiile capitale);
  - violența corporală (lovituri şi răniri voluntare);
  - violența sexuală (violul).

– *violența noncriminală*
  - suicidul şi tentativa de suicid;
  - accidentele (rutiere, de muncă).

- Violența colectivă:

– *violența cetățenilor contra puterii*:
  - terorismul;
  - revoluțiile şi grevele

– *violența puterii contra cetățenilor*:
  - terorismul de stat;
  - violența industrială.

- Violența paroxistică – războiul.

Scanned with OKEN Scanner

Comportamentele aberante. În sens psihologic, comportamentul reprezintă ansamblul reacțiilor unor persoane ca răspuns la o situație trăită, în funcție de stimulii din mediu şi de tensiunile interne ale organismului, care într-o structură unitară, dispune de o motivație, o anumită direcție şi un anumit scop. Comportamentul are trei aspecte:

- conştiința situației trăite, şi, ca o consecință, angajarea persoanei în acțiune cu toate percepțiile, sentimentele şi întreținerea, precum şi posibilitatea persoanei de a rezolva situația;
- manifestările sunt în general observabile, ca de pildă reacțiile fiziologice, fizice, acțiunile, operațiile;
- manifestările sunt strâns legate de relația persoanei cu mediul de viață şi cu mediul său interior.

Între modalitatea de reacție comportamentală şi modalitatea de răspuns a persoanei trebuie să existe o corespondență şi o similitudine, care să permită persoanei o adaptare, o integrare, precum şi o existență materială sau socio - afectivă echilibrată şi eficientă. Problema comportamentelor aberante aici îşi are cauza. „Orice distorsiune în acest echilibru, între situația stimulatoare şi răspunsul comportamental, provoacă un dezacord, un conflict între individ şi cerințele normale de existență" (C. Gorgos).

Tulburările comportamentului sunt definite ca abateri de la normalitatea ansamblului de manifestări observabile, trăite de subiect sau manifestate obiectiv într-o atitudine socio - morală a indivizilor față de mediul în care trăiesc şi în raport cu posibilitățile pe care le prezintă.
Comportamentul agresiv - atitudini şi acte, fapte constante şi repetitive în conținut antisocial, cu manifestări de agresivitate şi violență, de cele mai multe ori explozive şi premeditate, anticipate.

În definirea comportamentului antisocial agresiv se pune accentul pe faptul că acest comportament nu apare pentru prima dată la vârsta adultă, ci el se organizează pe un teren existent în copilărie.

Un studiu realizat de francezi şi americani pe loturi de adulți cu comportament antisocial a constatat că un procent ridicat au prezentat acelaşi simptom în copilărie, de exemplu:

– furt – 31% din adulți cu comportament antisocial au prezentat simptome în copilărie: încăpățânare – 30%; absenteism – 34%; prietenii periculoase – 30%; agresiune fizică – 32%; impulsivitate – 35%; ținută neglijentă – 34%; absența sentimentului de vinovăție – 38%; raporturi sexuale foarte timpurii – 31%; perversiuni sexuale – 38%.

Manifestarea agresivității la adulții antisociali îmbracă următoarele forme:

Scanned with OKEN Scanner

– tulburări la locul de muncă – 85%; căsătorie nereuşită – 81%; abuz alcool – 72%; dificultăţi culturale – 71%; impulsivitate – 67%; comportament sexual dezordonat – 64%; adolescenţă dificilă – 62%; vagabondaj – 60%; conflictualitate – 68%; izolare socială – 56% etc.

2. AGRESIVITATEA ÎN CADRUL GRUPULUI

Individul nu poate trăi în afara grupului. Această propoziţie a fost spusă de atâtea ori încât a devenit o banalitate. Integrat într-un anumit grup, individul are un anumit statut concretizat în drepturi şi obligaţii. Lupta pentru a se integra în grup, pentru a obţine un prestigiu şi, mai ales, pentru a-l menţine, nu poate ocoli problema spinoasă a agresivităţii intragrupale.

În ultimă instanţă, agresivitatea este o cale pentru realizarea scopurilor. Având în grup un suport, individul este foarte atent la pretenţiile acestuia. Cum agresivitatea manifestă nu este acceptată în grup, individul trebuie să o dozeze, să o asambleze în aşa fel încât ea să fie acceptată de grup. Vom încerca să aruncăm o privire asupra unor activităţi pe care le realizează individul în grup şi care sunt marcate de agresivitate.

Fiind un apanaj al adaptării, agresivitatea este intrinsecă omului. Problema capătă importanţă în momentul în care au loc răbufniri şi conflicte. Interesant din punctul de vedere al psihologiei sociale este, nu de ce individul acceptă grupul, ci de ce acesta se răzvrăteşte împotriva lui. Există în literatura de specialitate o serie de situaţii tipice în care se manifestă agresivitatea intragrupală.

Ocuparea şi apărarea unor părţi ale spaţiului

Oamenii îşi formează habitudini spaţiale. Faptul poate fi constatat în multe situaţii, de la aşezarea unei familii la masă (locurile ocupate fiind menţinute cu consecvenţă) până la „reconstruirea" spaţiului la locul de muncă (aducerea unor obiecte personale, fotografii sau obiecte de birou divers colorate).

Chiar şi în sistemele autoritare (armată, poliţie), unde există o anumită uniformizare la locul de muncă, individul îşi aduce anumite obiecte pe care le păstrează în spaţiul său vital. Habitudinile spaţiale apar la vârsta fragedă şi încălcarea lor duce la diferite forme de agresivitate din partea „gazdei".

O astfel de ordine spaţială se stabileşte uneori foarte rapid, de

Scanned with OKEN Scanner

exemplu într-un compartiment de tren, unde pretenția teritorială a primului ocupant este recunoscută fără probleme. Lucrurile merg atât de departe încât un nou venit, care vrea să intre în compartiment întreabă politicos dacă este un loc liber chiar atunci când nu este cazul (se observă locul sau locurile libere).

De asemenea, întrebăm dacă este permis să ne aşezăm la o masă de restaurant chiar atunci când este parțial ocupată. Iar aceasta se întâmplă când nu este nici o masă liberă. Dacă există loc liber şi totuşi se preferă o masă unde mai există persoane, gestul este privit ca o intruziune. Distanța individuală pe care o menținem față de alții depinde de intensitatea stimulilor emişi de aceştia. Nesbitt şi Steven (1977) au realizat un experiment în care bărbați şi femei îmbrăcați strident au fost aşezați la coadă pentru obținerea biletelor de intrare într-un parc de distracții. Distanța menținută de alții față de ei, era mai mare decât distanța menținută față de alții îmbrăcați normal. Parfumul şi apa de toaletă utilizată după ras au acționat în acelaşi mod.

Allan Pease, în „Limbajul trupului", propune Legea distanțelor zonale. Spațiul personal depinde, după Pease, de densitatea populației unde a crescut individul, prin urmare, distanța personală este determinată cultural, fiind cuprinsă între 46 şi 122 cm. Interesantă la Pease este zona intimă (15 - 46 cm), considerată cea mai importantă. Este zona unde agresivitatea se manifestă cel mai adesea. În această zonă nu sunt acceptate decât persoane apropiate emoțional: iubită, soție, copil, părinte etc.

Intrarea unei alte persoane în zona intimă determină schimbări fiziologice în organism: „inima începe să bată mai repede, adrenalina se revarsă în curentul sanguin, se pompează sânge în creier şi în muşchi, organismul pregătindu-se pentru o posibilă situație de luptă sau fugă" (Pease, 1993). Fiecare „cultură" îşi ia măsuri de precauție față de această suprapopulare.

În Occident există un ritual şi reguli stricte în ceea ce priveşte comportamentul uman în lift sau în mijloace de transport supraîncărcate. Aceste reguli prevăd:

– nu ai voie să vorbeşti cu nimeni, nici cu cei pe care îi cunoşti;

– trebuie să eviți ca privirea ta să se întâlnească cu privirea altora;

– dacă ai o carte sau un ziar, să creezi impresia că eşti afundat adânc în citirea lor;

– cu cât aglomerația este mai mare cu atât îți poți permite mai puține mişcări ale trupului.

Felipe şi Sommer, în 1966, au cercetat distanța individuală în

Scanned with OKEN Scanner

biblioteci. Ei s-au aşezat la mese unde se aflau şi alţi cititori în condiţiile în care în sală erau locuri libere. Ca din întâmplare se aşezau foarte aproape de una din persoanele care ocupaseră masa mai înainte. „Victimele" încercau de fiecare dată să se distanţeze de intrus. Dacă acest lucru nu era posibil din cauza spaţiului, atunci ridicau bariere din cărţi. Când aceste tentative de apărare eşuau, persoanele respective părăseau masa cu o expresie de nemulţumire.

Disputarea obiectelor

Proprietatea asupra obiectelor şi disputarea lor este o activitate în care, de asemenea, intervine agresivitatea. Societatea promite membrilor săi condiţii egale şi satisfacerea tuturor dorinţelor acestora. Dar cum resursele sunt limitate, oamenii vor intra în competiţie pentru a obţine ceea ce doresc. Faptul că există o inegalitate din start în ceea ce priveşte şansele de a accede la anumite bunuri face ca uneori lupta pentru obiecte să depăşească sfera normalului, legalităţii.

Sentimentul de proprietate se învaţă încă din copilărie. Adesea, copiii se ceartă datorită unor obiecte cerute de toţi. Când sunt mici ei încearcă fără menajamente să intre în posesia obiectelor dorite, smulgându-le partenerului de joc. Dorind să-l imite pe cel de lângă el, copilul fură obiectul (pe care nu-l are). Imitaţia joacă probabil un rol important în naşterea sentimentului proprietăţii. G. Tarde a pus la baza progresului social imitaţia.

Copilul posesor se apără, cramponându-se de obiect, prin protest sau solicitarea sprijinului altuia. Cei care au fost deposedaţi de obiectul lor protestează (plâng) şi nu de puţine ori trec la contraatac. Alteori, agresorul este atacat direct, fiind lovit, zgâriat, împins etc. Lupta pentru proprietate la adulţi este mult mai acerbă.

Adultul, în dorinţa lui de a acapara obiecte, ţine cont de restricţiile sociale. Cu cât aceste restricţii sunt mai puternice, cu atât individul va avea o inhibiţie socială mai puternică. O astfel de activitate este dictată de raportul care se stabileşte între câştigul imediat şi pierderea pe termen lung prin achiziţionarea respectivului obiect. Cu cât pierderea este mai mică cu atât probabilitatea de a lua obiectul este mai mare.

Rivalitatea

Este o trăsătură specific umană, ea reunind toate calităţile şi energia pe care un individ o posedă pentru a-şi face cunoscute pretenţiile

Scanned with OKEN Scanner

şi de a-şi asigura întâietatea. Rivalitatea este o formă a concurenţei şi de foarte multe ori este însoţită de forme agresionale. Când tinerii rivalizează pentru a obţine favoarea unei fete, nu de puţine ori se ajunge la luptă. Rivalitatea se declanşează în momentul în care o persoană crede că o altă persoană este interesată de un „lucru" care îi aparţine de drept. Acesta poate fi obiect, fiinţă, idee etc. Rivalitatea, ca trăsătură de comportament se învaţă de timpuriu. Debitează cu rivalitatea copiilor pentru dragostea părinţilor. Această rivalitate se manifestă cu deosebită intensitate, în special, după naşterea unui frate.

Apărarea partenerului social

Este o determinantă a vieţii sociale de relaţie. Promovând o anume afectivitate în relaţiile sale, individul sfârşeşte prin a se lega sufleteşte de unii din semenii săi. Societatea, prin mecanismele sale specifice apără anumite persoane defavorizate: copii, bătrâni, handicapaţi.

Fenomenul se repetă în cele mai mici detalii şi în cadrul familiei. Părinţii îşi apără copiii şi ceea ce este foarte interesant, copiii, chiar mici fiind, îşi apără părinţii. Apărarea se face pe criterii afective - din acest motiv se poate lua apărarea şi persoanelor care au făcut rău sau au încălcat legea. Solidaritatea este a grupului iar dacă grupul este marginalizat (nesocializat), atunci apărarea poate viza persoane care deşi au încălcat legea sunt indispensabile grupului (sau doar aparţin acestuia).

Se insistă pe ideea de climat psiho - social sau starea de spirit a unui grup. El se caracterizează prin globalitate relativă, independenţă şi stabilitate. De aceea, clişee de genul: „familia sau grupul sunt în pericol" constituie un imbold ce poate activa combativitatea membrilor unui grup.

La fel se derulează faptele şi în cadrul microgrupurilor militare. Membrii acestora, în timp, ajung la grad de coeziune ce permite difuziunea intereselor individuale în favoarea celor de grup. Fiecare membru este o rotiţă în acest angrenaj şi va fi protejat de ceilalţi membri datorită rolului său pe care îl joacă în grup.

Năzuinţa ierarhică

Omul este o fiinţă doritoare. El vrea un pic mai mult decât are. Aşezat pe o anumită poziţie socială, datorită acestei calităţi, căci este o calitate, va încerca întotdeauna să urce în ierarhie, să aspire la lucruri pe care încă nu le are. Gustul puterii şi autorităţii, pe care îl încearcă de mic, îl va determina pe o anumită treaptă a evoluţiei să lupte pentru a fi recunoscut.

Scanned with OKEN Scanner

El caută să se distingă prin anumite performanţe pentru ca, cel puţin pentru un timp, să se situeze în centrul atenţiei grupului. Se pare că respectul, preţuirea îi sunt indispensabile omului. Tehnicile clasice de conducere au pus şi pun mare bază pe recompensă, care este în fapt o formă de recunoaştere. Un individ nu poate fi capacitat - ţinut în sarcină, la nesfârşit. Din când în când simte nevoia să i se spună că a făcut bine (să fie recompensat) sau că a făcut rău (să fie pedepsit) - evident individul luptă pentru prima formă de „atenţionare".

Această evaluare din partea celorlalţi, în principal şefi, comandant, este benefică pentru individ deoarece în acest mod el se orientează mai bine spre grup, spre nevoile şi finalitatea acestuia, sentimentul de apartenenţă creşte, o dată cu ea accentuându-se şi năzuinţa de a fi recunoscut, de a urca ierarhic în grup.

Această năzuinţă nu apare în mod pasiv. Individul luptă, scoate din umbră atuurile sale, distruge sau construieşte, anumite elemente ale agresivităţii ies la lumină. Toată gama actelor de manifestare, de la indiferenţă, refuz de ajutor, ironie, tachinare, până la atitudinea de ameninţare şi acte de violenţă este pusă pe tapet pentru a câştiga o poziţie în grup şi implicit recunoaştere.

Societatea are şi alte metode pentru a recompensa pe cei care se străduiesc şi se conformează normelor şi regulilor promovate de aceasta. Astfel, au fost create simboluri ale statului care permit recunoaşterea rangului celor care le poartă (Packard, 1963). Morris, în 1969, vorbeşte chiar de fenomenul imitaţiei ierarhice: ceea ce lumea mondenă (înalta societate) face şi poartă, devine modă şi este învăţat de mase. În acest moment cei care dau tonul trebuie să inventeze ceva nou pentru a-şi menţine exclusivitatea.

Şansa individului din mediile inferioare de a accede în înalta societate îl obligă pe acesta să imite obiceiuri sau moda acesteia. Nu este greu de înţeles că la baza năzuinţei ierarhice stă o puternică motivaţie.

Spuneam că motivaţia este motorul comportamentului. Triada motivaţie - interes - trebuinţe construieşte obişnuinţa care „dictează" modul de comportament. Cum motivaţia este pur individuală, cu greu putem distinge o tipologie a năzuinţei.

Pe de altă parte, ierarhia presupune nu doar năzuinţa ierarhică ci şi supunere şi loialitate. Supunerea este o trăsătură pregnantă a omului. Evident, excesele de orice natură sunt dăunătoare. Individul tinde către echilibru la nivelul fiecărui subsistem: metabolic, informaţional şi acţional (reactiv-executiv). Acest echilibru se amplică şi la nivelul grupului.

Scanned with OKEN Scanner

Invidia şi redistribuirea bunurilor pe care o presupune joacă un rol de echilibrare. În revoluţiile sociale, invidia joacă un rol important. Aceasta plus năzuinţa spre vârf a indivizilor din mase asigură o perfectă mobilitate a ierarhiei, împiedicând-o să se osifice.

Năzuinţa ierarhică mai ridică problema adeziunii în selectarea celor care sunt selectaţi spre vârful ierarhiei. Omul masă (cum îl numeşte Gasset) trebuie să aibă încredere sau să acorde încredere spuselor cuiva pentru a-i da adeziunea. Sentimentul de adeziune se identifică în istorie cu nevoia ontologică a individului de a adera la un grup pentru a fi protejat şi pentru a supravieţui.

Încrederea pe care o acordăm cuiva pleacă de la această nevoie primară, arhaică a individului faţă de altul sau faţă de alţii.

Agresivitatea explorativă

Există o măsură a tuturor lucrurilor. Individul prins între drepturi şi obligaţii conştientizează faptul că are un anume „spaţiu de manevră". Dar cât este acesta de mare? Testarea spaţiului social de mişcare - toleranţa socială, permisivitatea de grup etc., este făcută utilizându-se şi agresivitatea, în diferite forme - unele din ele expuse chiar în acest capitol. „Nu întinde coarda", „Nu-ţi băga nasul unde nu-ţi fierbe oala", sunt vorbe de duh care exprimă în termenii înţelepciunii populare aceste manevre.

Copiii se comportă agresiv pentru a vedea cât de departe pot merge cu rugăminţile sau cu năzbâtiile lor. Răspunsul celorlalţi le indică limitele toleranţei precum şi norma comportamentală a culturii din care fac parte. Noii veniţi în grup fac şi ei acelaşi lucru. Între realitatea „teoretică" şi cea „reală" există mari diferenţieri. Într-un anume grup, un individ poate fi atenţionat ce nu trebuie să facă. Dar cum curiozitatea omului este mare, individul se poate întreba până unde poate merge. Această explorare a spaţiului social este vitală pentru om. Sentimentul de securitate şi protecţie se construieşte după ce se încheie, în linii generale, această explorare.

Agresivitatea explorativă joacă un anumit rol şi în cazul confruntărilor pentru o poziţie în ierarhia grupului mic. Ea permite descoperirea punctelor slabe ale partenerilor. Un interesant experiment a făcut Hassentein, 1973, care afima că în cazul explorării sociale agresive provocarea nu este anihilată prin satisfacerea dorinţelor şi exigenţelor expuse. O asemenea cedare conduce la noi escaladări. „Agresorul" doreşte să măsoare, prin confruntare, superioritatea sau inferioritatea sa. O autolimitare în afara luptei este de neconceput.

Scanned with OKEN Scanner

Agresivitatea educativă

Educaţia este un ansamblu de acţiuni sociale de transmitere a culturii, de generare, organizare şi conducere a învăţării individuale sau de grup. Socializarea individului se face în primul rând cultural, acesta însuşindu-şi normele, regulile, obiceiurile, cutumele care orientează comunitatea. Pentru cei care nu respectă „regula jocului", comunitatea are mecanisme de sancţionare - pedeapsa. Astfel, orice încălcare a regulilor convieţuirii atrage după sine pedepsirea celui vinovat.

Agresivitatea „morală" are o funcţie educativă bine stabilită. Ea s-a dezvoltat ca un mijloc de apărare al grupului împotriva înşelătorilor care trag foloase de pe urma altruismului celorlalţi. Nedreptatea, comportamentul care încalcă fair-play-ul, zgârcenia, declanşează această formă de agresivitate. Specialiştii în domeniu arată că dacă omul acţionează atât de violent la orice formă de înşelăciune este un cert avantaj selectiv pentru acesta.

Agresivitatea educativă urmăreşte să-l plaseze pe începător într-o poziţie ierarhică inferioară. E posibil să se pună în practică ideea unei disponibilităţi mai mari de a învăţa de la cei cu rang superior - inclusiv profesori. Trebuie însă ca cei cu rang superior să aibă acel har pentru a se face interesanţi. Umilirea novicelui se poate explica prin faptul că frustraţiile trăite împreună de aceştia îi leagă în mod durabil pe membrii unui grup.

Reacţia de apărare a normalului

Membrii unui grup care se abat, prin comportament şi înfăţişare, de la normă, devin adesea ţinta agresiunii. În felul acesta ei sunt constrânşi să se realinieze la norma grupului, în caz contrar, fiind pedepsiţi. Agresiunea îndeplineşte aici un rol de prezervare a normei. Convieţuirea armonioasă în cadrul grupului este posibilă atunci când comportamentul partenerului este previzibil. Abaterile sunt privite cu ostilitate.

Această tendinţă de a apăra norma este explicată prin efectul normei sociale: norma socială are prioritate asupra normei individuale. Nu comentăm dacă individul respectă mai întâi norma socială de grup din convingere sau de teama de a nu fi pedepsit. Ideea este că atât timp cât doreşte să rămână în grup, individul este nevoit să-şi limiteze anumite norme sociale, chiar să le ascundă cu grijă, dacă acestea sunt opuse unor norme de grup. La fel de mult cum încearcă să limiteze sau să ascundă aceste norme, tot la fel de mult va milita ca norma de grup să fie respectată şi de ceilalţi. Va veghea ca ceilalţi să-şi

Scanned with OKEN Scanner

limiteze, de asemenea, normele individuale în măsura în care le pun în pericol anumite norme de grup.

3. CONTROLUL AGRESIVITĂȚII INTRAGRUPALE

Deşi agresivitatea nu are nimic rău în ea însăşi, exagerările de orice fel nu pot fi decât dăunătoare. Din acest punct de vedere, orice grup acceptă un anumit grad al agresiunii, astfel încât grupul să se menţină în echilibru. Există un mecanism intern de avertizare la nivelul grupului care se declanşează ori de câte ori lucrurile nu merg bine. În plus fiecare grup, încă de la întemeierea sa îşi ia anumite măsuri de precauţie, avertizând într-o măsură sau alta membrii grupului asupra a ceea ce este permis şi ceea ce nu este permis.

Semnale care inhibă agresivitatea

Individul dispune de semnale de liniştire care inhibă agresivitatea şi activează comportamentul de ajutorare. Aici intră plânsul, lăsarea capului în jos, smiorcăitul, zâmbetul prietenos şi alte mişcări expresive ale disponibilităţii de contact. Studiul utilizării lor va umple multe goluri în terapia agresivităţii. Pentru a crea o dispoziţie pacifistă sunt utilizate adesea şi semnalele copilăreşti (infantile).

Cercetările lui Baron, în 1974, au demonstrat că femeia emite şi ea semnale care diminuează agresivitatea. Starea sufletească dezagreabilă a unor bărbaţi enervaţi în scopuri experimentale s-a ameliorat considerabil după ce subiecţilor li s-au arătat nuduri feminine atrăgătoare din reviste. Astfel de imagini au şi o funcţie de liniştire a agresivităţii.

Viaţa de grup dă naştere şi promovează anumite semnale care devin proprii unui anume grup: un anume fel de a saluta, de a te îmbrăca. De asemenea, există, involuntar, un anume vocabular utilizat ca semnal pentru atenţionare.

Cadourile de orice fel, se pot constitui în semnale de inhibare a unei agresivităţi fie ea şi simbolică.

Sistemul motivaţional: recompensa şi pedeapsa

Cum orice comportament este determinat de un interes, iar interesul este puternic individualizat, membrii grupului sunt foarte atenţi la modul cum îşi promovează propriul interes. *Dacă norma socială (de grup) are prioritate asupra normei individuale, chiar prin constrângere, deoarece ea ser*

Scanned with OKEN Scanner

materializează într-o conduită observabilă, motivația individuală are prioritate asupra motivației de grup (asta în cazul în care nu se identifică cu ea). Motivația individuală putându-se realiza pe căi ocolite, ascunse, scăpând controlului de grup este urmărită cu insistență de individ, care o poate proteja de ceilalți membri.

Ceea ce putem corecta prin recompensă și pedeapsă este conduita de grup a individului, nicidecum o nouă orientare a sistemului motivațional. Nu este mai puțin adevărat că individul își poate orienta motivațiile în sensul dorit de grup, dar cu o condiție: să fie convins în forul lui interior de acest lucru. Constrângerea directă nu prea ajută în acest caz.

Recompensa este o gratificație care sancționează un act. Prin recompensă, individului i se întărește convingerea că actele sale sunt agreate și fac bine grupului. Chiar dacă este vorba despre recompense materiale sau nonmateriale (lauda, felicitarea în plenul grupului etc.) individul conștientizează că este pe un drum bun și că poziția sa în cadrul grupului s-a întărit. Pedeapsa, ca măsură luată împotriva celui care a comis o greșeală îl atenționează pe individ că a făcut ceva reprobabil pentru grup.

Deși în psihopedagogie se recomandă să se evite cât mai mult posibil pedeapsa, un studiu efectuat pe șefii din structurile din Poliție în 1998, arată că filosofia conducerii acestora era bazată mai mult pe pedepsire decât pe recompensare. Se considera că atunci când își îndeplineau foarte bine misiunile, subordonații nu trebuiau neapărat recompensați - ne referim aici mai degrabă la mulțumiri, laude etc. deoarece era de datoria lor să facă asta.

Considerăm că această perspectivă trebuie corectată, chiar și din perspectiva inhibării agresivității. Un cuvânt de mulțumire, de laudă adresat subordonatului de față cu colegii lui nu poate aduce nimic rău. Recompensa și pedeapsa pot corecta anumite conduite agresive observabile dar, agresivitatea interioară manifestată prin gândul interior: planuri de răzbunare, violența simbolică etc. pe care individul doar le gândește dar nu le pune în practică sunt mai greu de corectat.

Inhibarea trebuie să plece de la individ, de la propriile convingeri. Acest lucru se poate face prin gândirea pozitivă - neuro - programare lingvistică (NPL).

Gândirea pozitivă (NPL)

Individul aflat în situații dilematice, conflictuale, are o asemenea structură psihică încât își orientează gândurile într-o manieră negativistă: ce mă fac? nu pot să rezolv!, ce se va întâmpla cu mine?. Vede - așa cum se spune în limbaj popular - partea goală a paharului pe jumătate plin.

Scanned with OKEN Scanner

Înțelepții spun că dacă vrei să faci deosebirea între un pesimist și un optimist, nu trebuie decât să le pui în față un pahar pe jumătate plin și să îi întrebi ce văd. Pesimistul va spune că vede un pahar pe jumătate gol, optimistul va spune că vede un pahar pe jumătate plin. Gândirea pozitivă are următorul principiu: dacă gândești lucruri bune ți se întâmplă lucruri bune, dacă gândești lucruri rele ți se întâmplă lucruri rele.

Principiul așa formulat este greu de crezut dar, pus în practică, dă rezultate. Ideea este să găsești partea bună din orice lucru rău care ți se întâmplă, să profiți de orice element pozitiv dintr-o întâmplare neplăcută, să-ți orientezi gândurile către: pot, sunt în stare, voi găsi o soluție etc.

Evident, o asemenea perspectivă ține de individ, este un act de credință, credință în sensul dat de L. Blaga care spunea că a fi credincios înseamnă să crezi în tine însuți. Au apărut multe cărți pe piață care tratează problema gândirii pozitive din diferite perspective: religioasă, a faptului cotidian, în plan profesional etc.

Rolul ierarhiei

Am discutat despre ierarhie ca formă de manifestare a agresivității dar, trebuie să spunem că ierarhia are și o funcție de inhibare a agresivității. După ce a năzuit să urce în ierarhie, individul manifestă disponibilitate pentru încadrare în grup, pentru conformism.

El tinde să se supună pentru un timp celor superiori și, de asemenea, are pretenția de a fi ascultat de cei de pe nivelele inferioare, aflați în relație de subordonare directă. S-a constatat că enervarea (măsurată prin creșterea tensiunii) durează mai puțin atunci când cel care o provoacă este o persoană cu rang superior.

Este evident că suntem dispuși să suportăm mai multe de la cei cu rang înalt în comparație cu cei cu un rang inferior nouă. Faptul că oamenii sunt înclinați să învețe mai curând de la cei cu poziții înalte este cunoscut. Ceea ce intervine aici este un mesaj intelectual cu bătaie lungă. Tendința de a accepta părerea unor persoane cu rang superior poate fi o consecință că individul tinde să urce în ierarhie, imitând persoanele sus puse.

Aici intervin și relațiile de autoritate și putere față de care oamenii sunt sensibili. Ierarhia implică prestigiu, influență, putere, autoritate și de când există civilizație, oamenii s-au influențat unii pe alții apelând la aceste lucruri.

Aplanarea conflictelor, consolarea, medierea

Conflictul desemnează o opoziție deschisă, lupta între indivizi și

Scanned with OKEN Scanner

grupuri care au efecte negative asupra interacțiunii sociale. Individul care tinde spre echilibru, societatea, care preferă legalitatea și ordinea socială, lupta umăr la umăr împotriva conflictului de orice natură. Există foarte multe teorii cu privire la rezolvarea conflictelor. În ultimele decenii a apărut chiar o știință – rezolvarea conflictelor (RC) care susține că evenimentele conflictuale fac parte din viața noastră, duc la schimbare și progres, și ele pot fi soluționate dacă se urmează un anume algoritm de lucru.

În acest fel, nevoia a construit în interiorul individului o predispoziție pentru aplanare și consolare (compătimirea altuia). Acest tip de comportament nu contribuie la extinderea conflictului. Fenomenul se observă intens la copii. Ei se împotrivesc continuării luptei și îi încurajează pe cei jigniți prin mângâieri și alte gesturi de încurajare.

La fel se manifestă și adulții, dar la o altă scară, modalitățile de consolare fiind altele. Pe de altă parte, strângerea legăturilor între membri grupului contribuie la scăderea agresivității. Relațiile afective care stau la baza grupului mic duc la afecțiuni reciproce. Există, de asemenea, obiceiuri supapă: „cine se iubește se tachinează" cum spune francezul. Există și „relațiile de glumă". Cei care se află în astfel de relații se pot ironiza reciproc, uneori chiar în forme mai vulgare, descărcându-și pe această cale agresivitatea într-un mod permis de societate.

Agresivitatea individuală și de grup, deși o trăsătură înnăscută a individului, ea poate fi inhibată sau combătută cu ajutorul unor mecanisme de relaționare interumană independente de individ sau prin construirea unui mediu social care să „lupte" împotriva agresivității.

Scanned with OKEN Scanner

4

COMPORTAMENTUL UMAN ÎN SITUAȚII DE STRES

Conduita indivizilor în cadrul microgrupurilor este într-o continuă dinamică, fiind supusă unui „bombardament" informațional, afectiv şi motivațional. Conform legii interesului imediat, activitatea umană este centrată pe trebuințele cele mai stringente pentru persoana în cauză. Dorințele noastre, dincolo de faptul că sunt exagerate ele sunt şi puternic individualizate. La nivel grupal, ordinea, echilibrul se realizează prin satisfacerea nevoilor în aşa fel încât toți membrii grupului să se simtă ajutați şi protejați.

Viața în microgrupul militar nu are o altă logică. Ea se conformează legilor firești ce guvernează existența socială a oamenilor. Conform acestor legi, individul acționează pentru a reduce starea de incertitudine, dezordine, conflict din tot ceea ce face. Ființa umană urăşte incertitudinea, situațiile ambigui. Acestea provoacă neliniște, nesiguranță, stări emoționale negative: frica, spaima, panica, într-un cuvânt stres.

Contrar a ceva ce este perceput la nivelul comun, stresul are o mare importanță în viața individului. Ne referim aici la stresul pozitiv – denumit şi eustres. Alături de îngrijorare şi neliniște, stresul face parte dintr-un sistem natural de avertizare care ne spune că ceva nu este în ordine. Dacă ele persistă şi nu sunt soluționate devin dăunătoare pentru starea psihică şi fizică a individului.

Problema stresului este una strict individuală, de reflecție, rezolvarea ei găsindu-şi măsura în fiecare individ. Înțelegem că stresul are şi o dimensiune pozitivă - el capacitează organismul şi îl orientează spre problemă. Dar unde se termină dimensiunea pozitivă şi unde începe dimensiunea negativă a stresului?

Fie şi numai din acest punct de vedere, stresul devine o problemă importantă, răspunsurile oferite fiind necesare pentru bunul mers al vieții în comun. Omul stresat, care nu intră în relații cu alții, nu ne interesează. Dar cum relațiile interpersonale sunt omniprezente, individul supus influenței nefaste a stresului va afecta pe un altul ş.a m.d. În acest context, am considerat că o aplecare asupra problemelor generale legate

Scanned with OKEN Scanner

de stres nu poate fi decât benefică pentru o corecție ulterioară a influenței acestuia asupra propriului comportament, a propriului fel de a fi.

1. Noțiunea de stres. Trăsături și caracteristici

După cum se știe, conceptul de stres a fost formulat pentru prima dată de canadianul Hans Selye (1907-1982), reputat savant al Universității din Montreal, care a demonstrat pe cale experimentală că la originea bolilor stă stresul. Geneza acestei descoperiri este relatată în lucrarea sa „From dream to Discovery" („De la vis la descoperire"), apărută în 1964 și tradusă în România în anul 1968. Prin stres el înțelegea un răspuns nespecific al organismului la solicitările la care este supus.

În viziunea lui Selye, stresul reprezintă reacția organismului la efortul de adaptare și nu situația care cauzează stresul. „Nu ceea ce ți se întâmplă este important – ci felul cum reacționezi". Această reacție parcurge trei etape:

- reacția de teamă, care constă în sensibilizarea întregului organism, inima începe să bată mai repede decât de obicei, respirația se accelerează;
- rezistența, în timpul căreia persoana în cauză se adaptează agentului stresant;
- epuizarea, după ce se consumă etapa precedentă, subiectul intră automat în faza de epuizare;

De la definirea stresului în coordonatele sale de bază, s-au formulat de către diverși cercetători încă multe alte definiții, urmărindu-se surprinderea cât mai exactă a acestui fenomen atât de complex ca determinări și efecte, în plan individual și colectiv, deopotrivă biologice, psihosociale și culturale.

Tocmai pentru a înțelege stresul vom reaminti, în sinteză, câteva definiții ale acestuia ce s-au elaborat de-a lungul anilor. În Dicționarul de Psihologie al lui Norbert Sillemy se arată: *stres, cuvânt englez utilizat prima dată de Hans Selye, în 1936, pentru a desemna starea în care se găsește un organism amenințat de dezechilibru sub acțiunea unor agenți sau condiții care pun în pericol mecanismele sale homeostatice.*

H. Pieron identifică stresul cu *agresiunea; acțiunea violentă exercitată asupra organismului, de la șocul electric la frustarea acută.*

Prin stres Arcadie Percek desemnează *orice stare de tensiune creată de agresiune, provenind din mediul extern și intern, față de care organismul se apără pe calea unor radiații de adaptare, solicitând în acest scop axul hipotalamic-hipofizo-suprarenalian.*"

Scanned with OKEN Scanner

de stres nu poate fi decât benefică pentru o corecție ulterioară a influenței acestuia asupra propriului comportament, a propriului fel de a fi.

1. Noțiunea de stres. Trăsături și caracteristici

După cum se știe, conceptul de stres a fost formulat pentru prima dată de canadianul Hans Selye (1907-1982), reputat savant al Universității din Montreal, care a demonstrat pe cale experimentală că la originea bolilor stă stresul. Geneza acestei descoperiri este relatată în lucrarea sa „From dream to Discovery" („De la vis la descoperire"), apărută în 1964 și tradusă în România în anul 1968. Prin stres el înțelegea un răspuns nespecific al organismului la solicitările la care este supus.

În viziunea lui Selye, stresul reprezintă reacția organismului la efortul de adaptare și nu situația care cauzează stresul. „Nu ceea ce ți se întâmplă este important – ci felul cum reacționezi". Această reacție parcurge trei etape:

- reacția de teamă, care constă în sensibilizarea întregului organism, inima începe să bată mai repede decât de obicei, respirația se accelerează;
- rezistența, în timpul căreia persoana în cauză se adaptează agentului stresant;
- epuizarea, după ce se consumă etapa precedentă, subiectul intră automat în faza de epuizare;

De la definirea stresului în coordonatele sale de bază, s-au formulat de către diverși cercetători încă multe alte definiții, urmărindu-se surprinderea cât mai exactă a acestui fenomen atât de complex ca determinări și efecte, în plan individual și colectiv, deopotrivă biologice, psihosociale și culturale.

Tocmai pentru a înțelege stresul vom reaminti, în sinteză, câteva definiții ale acestuia ce s-au elaborat de-a lungul anilor. În Dicționarul de Psihologie al lui Norbert Sillemy se arată: *stres, cuvânt englez utilizat prima dată de Hans Selye, în 1936, pentru a desemna starea în care se găsește un organism amenințat de dezechilibru sub acțiunea unor agenți sau condiții care pun în pericol mecanismele sale homeostatice.*

H. Pieron identifică stresul cu *agresiunea; acțiunea violentă exercitată asupra organismului, de la șocul electric la frustarea acută.*

Prin stres Arcadie Percek desemnează *orice stare de tensiune creată de agresiune, provenind din mediul extern și intern, față de care organismul se apără pe calea unor radiații de adaptare, solicitând în acest scop axul hipotalamic-hipofizo-suprarenalian.*"

Scanned with OKEN Scanner

Într-un dicţionar de psihologie socială, stresul este definit ca *starea de tensiune, încordare şi disconfort determinată de agenţii afectogeni cu semnificaţie negativă, de frustrare sau suplimentarea unor stări de motivaţie (trebuinţe, dorinţe, aspiraţii), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unei probleme.*

Stresul ar putea fi considerat ca o modalitate interacţională dintre individ şi mediu, concretizată într-o stare tensionată, de încărcare. Unii cercetători disting printre agenţii stresori (agentul extern producător de stres: zgomote, lipsă de informaţii, condiţii de muncă necorespunzătoare, supra sau subsolicitare) pe cei care ameninţă echilibrul fizic şi psihic al indivizilor, provocând aşa - numitul distres (stresul intens), care este consecinţa unei suprasolicitări şi cu repercursiuni nemijlocite asupra performanţei, atitudinii, comportamentului, acuze subiective psihosomatice şi/sau reacţii ale sistemului endocrin. Există şi un tip de stres cu acţiune tonică, mobilizatoare, cu efecte benefice pozitive, de capacitare a resurselor individului-eustresul, cel care menţine tonusul psihic şi fizic al omului la un nivel ridicat şi are ca efect o adaptare corespunzătoare la mediu.

Un lucru este cert: o anumită stare de tensiune, nivel de încărcare a organismului este utilă în indiferent ce activitate urmează să întreprindem.

Acest minim necesar ca imbold la acţiune, ca stimul al mobilizării energiei umane este definit după cum am văzut, prin eustres. Deci, stresul moderat activează organismul, îi măreşte capacităţile adoptative şi numai stresul intens, faţă de care adaptarea apare dificilă sau imposibilă, este nociv şi trebuie să fie eliminat.

Stresul în exces (distresul) are un puternic efect dezorganizator atât direct, cât şi mijlocit, asupra integrităţii psihofizice a unei persoane: reacţii emoţionale includ fenomene ca anxietatea, sentimentul de culpabilitate, însingurarea etc.; funcţia cognitivă este marcată de un nivel scăzut de concentrare, fenomene de uitare, hipersensibilitate la critică, la observaţii şi admonestări, simptomele fiziologice de sănătate includ hipertensiunea arterială, tulburări de respiraţie, modificări hormonale.

În mod curent, din obişnuinţă, se spune, de exemplu, că o anumită persoană *a fost stresată,* că o alta trăieşte în condiţii de *stres permanent.*

De fiecare dată, în astfel de cazuri se are în vedere suprasolicitarea individului, incapacitatea de răspuns adoptativ la agenţii din mediul înconjurător.

Este ca şi cum - după o expresie a iniţiatorului cercetărilor

Scanned with OKEN Scanner

moderne asupra stresului – *cantitatea finită de energie adoptativă* a respectivei persoane s-ar fi epuizat. Ca urmare, se produce o uzură a organismului şi un înalt grad de suferinţă.

Agenţii vătămători: fizici, chimici, biologici-produc două tipuri de efecte asupra organismului: efecte specifice (reacţii adoptative de răspuns la fiecare factor de agresiune) şi efecte nespecifice (comune tuturor agenţilor stresanţi). Stresul sistematic, înteles ca un sindrom, cuprinde o multitudine intercorelată de răspunsuri specifice şi nespecifice ale organismului la acţiunea agenţilor stresori, incluzând atât leziunea provocată, cât şi uzura organismului şi suferinţa resimţită, are întotdeauna o componentă psihică. Este aşa-numitul stres secundar. Dar există şi un stres primar, în care agenţi stresori lezează sfera psihicului, provocând trăiri subiective penibile, disconfort, anxietate.

Stimulii negativi sunt percepuţi ca având o semnificaţie nocivă şi, în consecinţă, generează o conduită disproporţionată, neadoptivă. Cel mai adesea, stresul este provocat prin intermediul limbajului.

Dar structurile alterate prin stres sunt atât de natură materială (sistemul central nervos), cât şi spirituală (procesele psihice ca atare). Chiar dacă în cazul stresului psihic dezorganizarea spirituală primează, aceasta nu înseamnă că, dată fiind unitatea psihofiziologică, nu suferă întregul organism. În fond, stresul este o reacţie psihofiziologică a individului care, obligat să facă faţă situaţiilor pentru care nu s-a pregătit, anticipează eşecul şi acordă o mare importanţă cel mai adesea supradimensionată - consecinţelor ce decurg din incapacitatea sa de a rezolva situaţia.

Deşi cercetările privind factorii de rezistenţă la stres nu oferă în prezent decât informaţii fragmentare şi de multe ori, contradictorii, putem să fim, în concepţia şi filozofia proprie de viaţă, totuşi optimişti. Dacă rezistenţa la stres depinde hotărâtor de atitudinea noastră faţă de evenimentele trăite, nu avem altceva de făcut decât să ne formăm o viziune adecvată despre lume, cu atât mai mult cu cât – aşa cum spunea Salvatore R. Moddi – *rezistenţa la stres se învaţă la orice vârstă.*

Stresul acoperă o largă arie de manifestări-răspuns, de la expresia emoţiilor violente şi solicitând întreaga potenţialitate adoptativă a individului până la simple expresii ale amorului propriu rănit şi ale fricii de dezaprobarea grupului social de apartenenţă, de pierderea încrederii şi respectului acestuia.

Din toate acestea reiese că, atunci când analizăm stresul, se cer avute în vedere mai multe aspecte. Mai întâi: situaţia stresantă care constă într-un şoc emoţional sau frustrare acută, apoi, reacţia la stres, de regulă, apar răspunsurile emoţionale în *exces*, modificări ale reactivităţii exprimate vizibil în comportamentul indivizilor, precum şi în alterarea funcţiilor constante, psihice

Scanned with OKEN Scanner

sau filozofice, până la apariția bolii.

Nivele de receptare a stresului, efecte asupra personalității individului

În urma studiilor îndelungate și aprofundate asupra unor subiecți supuși situațiilor stresante severe, intense cum ar fi cutremure, incendii, inundații, izolare totală pe o perioadă mai mare de timp, boli grave cu handicap fizic și/sau psihic, s-au putut distinge câteva faze în constituirea reacției de stres, s-au putut distinge câteva faze în constituirea reacției de stres, și anume: anticiparea sau amenințarea; impactul; îndepărtarea de pericol; faza post traumatică.

Faza de amenințare. Majoritatea indivizilor, având un sentiment de încredere în sine, un mediu al personalității bine echilibrat, firesc și absolut necesar pentru existența lor nu apreciază amenințător un pericol deoarece ei au iluzia invulnerabilității relative, traductibilă adesea în cunoscuta expresie, „nu mi se poate întâmpla nimic grav". Aceasta îi apără de emoțiile puternice care i-ar face să trăiască într-o permanentă stare de anxietate. Într-adevăr, omul utilizează cu bune rezultate mecanismele psihice de apărare, între care și cel cunoscut sub numele de „negare" (relativă) a realității, de scoatere a propriei persoane din câmpul posibilităților negative.

În momentul în care situația se modifică într-un sens defavorabil, apare sentimentul de tracasare și tensiune internă puternică. Evaluarea (subiectivă) a situației pericolului, precum și examinarea soluțiilor posibile constituie conduite adoptative care pot fi dezvoltate prin antrenare, fie pe planul real, fie pe cel imaginai, așa cum se întâmplă în psihoterapia comportamentală.

Faza de impact constituie stresul propriu-zis, momentul în care individul conștientizează faptul că se află în prezența pericolului. Astfel, pot apărea situații fiziologice dintre cele mai diverse: modificări vasomotorii, dilatare pupilară, creșterea secreției de adrenalină și nozadrenalină, tensiune musculară și altele.

Din punct de vedere psihic, atenția se focalizează pe momentul prezent. Inițial, se constată o creștere a lucidității, a atenției și impactului amnezic, dar când intensitatea stresului depășește anumite limite – fie ca profunzime, fie ca durată – se poate observa fenomenul opus - de scădere a vigilenței, dezorganizarea gândirii, reacții emoționale mai mult sau mai puțin controlate.

Și totuși, unii indivizi își păstrează sângele rece și judecata clară

Scanned with OKEN Scanner

şi în timpul acestei faze. Ei au conduite raţionale sau semiautomate, putând da ajutor altora în surmontarea dificultăţilor. Aşa se explică faptul că reacţia la stres a unui grup poate fi controlată sau dirijată dacă există un conducător eficace care canalizează şi coordonează cu luciditate şi calm activităţile.

Faza de îndepărtare de pericol se caracterizează în primul rând prin sechelele datorate modificărilor survenite în faza de impact şi prin tendinţele frecvente de a căuta ancorarea de o fiinţă sau într-un mediu ce se percepe ca oferind garanţii pentru securitatea personală şi de a rămâne dependent. Aceste conduite pot fi interpretate ca semne ale debutului remisiunii funcţiilor adoptative dezechilibrante în momentul impactului.

Intervenţiile de susţinere exterioară din partea unui lider sau grup social sunt de o importanţă considerabilă pentru adaptare. De modul în care acestea asigură reorganizarea personalităţii şi reîntoarcerea la starea anterioară depinde evoluţia psihică a subiectului şi depăşirea dificultăţilor.

Faza post-traumatică debutează când el este reconstituit în măsura maximă posibilă, când echilibrarea fiziologică este stabilizată, când funcţiile cognitive, motrice şi afective sunt restabilite. Uneori, persistă unele probleme psihice, nefiind rare cazurile în care se perpetuează sentimente profunde de culpabilitate, manie şi agresivitate, alterări ale caracterului, stări susceptibile de a duce la manifestări depresive nonintegrative. Iată cum a fost descris de către Burgos în cartea sa „Nevroza traumatică de luptă", tabloul clinic al unui luptător întors de pe front: „are chipul palid de oboseală şi marcat de teamă; manifestă tremurături intense şi o transpiraţie excesivă. Se menţine, chiar în liniştea din spatele frontului, mobilizarea sa pentru luptă sau pentru fugă.

Reacţionează excesiv faţă de zgomotele obişnuite; un avion comercial care zboară la mică altitudine îl face să-şi caute imediat adăpost; apelul repetat al telefonului îl face să tresară şi îi provoacă ţipete isterice sau accese de furie. Este, în mod alternativ, pasiv şi afectuos, irascibil la cea mai mică enervare. Zgomotele obişnuite ale oraşului îi pot provoca panică. Noaptea se transformă într-o perioadă de teroare, în care fiecare umbră îl ameninţă cu un pericol. Chiar şi refugiul în somn este tulburat de insomnie; când, în sfârşit adoarme, îl trezesc coşmarurile oribilelor situaţii prin care a trecut. Orele de veghe sunt bântuite de tensiune, nehotărâre, dificultate de concentrare, cefalee, tulburări gastro - intestinale, ameţeli şi alte tulburări psihosomatice.

Un alt aspect al acestei probleme o reprezintă particularităţile

Scanned with OKEN Scanner

tipurilor umane de reacţii la stres. Stresul nu reflectă dezechilibrul dintre solicitările percepute subiectiv şi disponibilităţile pe care omul consideră că le are. Ameninţarea apare numai la anticiparea de către individ a incapacităţii proprii de a stăpâni situaţia, de a o domina sau depăşi.

De asemenea, discrepanţa dintre solicitări şi capacităţile de răspuns adecvat provoacă stres numai dacă eventualul eşec prezintă importanţă pentru subiect. În cazul în care omul nu-şi dă seama de consecinţele inadaptării sau dacă acestea nu-l afectează, el nu va trăi un sentiment de ameninţare şi, deci, de stres. Anticipând consecinţele, individul îşi poate modifica starea de stres, fie prin evitarea ei, prin satisfacerea „cererii", fie schimbându-şi optica asupra solicitărilor (prin minimalizare), asupra posibilităţilor proprii (prin reevaluare) sau asupra urmărilor, în general.

Solicitările pot fi stresante nu numai în cazul suprasolicitării, ci şi în acela al subsolicitării – monotonia, lipsă de variaţie, absenţa informaţiei, starea de aşteptare prelungită – care împiedică individul să-şi manifeste întreaga gamă a propriilor posibilităţi. Această piedică se ridică în calea trebuinţei naturale de afirmare, a nevoii de comunicare şi exprimare tipic umane şi ea devine la fel de stresantă psihic, de exemplu, supraîncărcarea cu sarcini, îndatoriri şi obligaţii cu mult peste ceea ce, în mod normal, poate face omul în cauză.

Situaţiile stresante sunt generatoare de stres pentru anumite persoane, pe altele lăsându-le însă indiferente. Aceiaşi stimuli stresori provoacă stres negativ unora (distres), stres pozitiv altora (eustres), iar pe alţii îi lasă impasibili. Sănătatea se menţine prin căutarea inteligentă a factorilor şi situaţiilor care impun o mobilizare energetică optimă (eustres) şi prin evitarea sistematică a agenţilor (distres). Prea multă stimulare, ca şi prea puţină, periclitează, într-un fel sau altul, viaţa, sănătatea şi performanţele oamenilor.

Deci, întotdeauna, reacţia faţă de situaţiile stresante şi stres este rezultatul unei percepţii subiective multideterminată din punct de vedere psihologic. Oamenii sunt tulburaţi nu numai de lucruri, ci şi de imaginea pe care o au despre ele. Cu alte cuvinte, între „evenimentul de viaţă" şi „sursă de stres" nu se poate pune în nici un caz semnul identităţii. Primul element reprezintă doar o sursă potenţială de stres; devine doar un stresor în urma modului în care va fi perceput, interpretat şi recunoscut ca atare. Aceiaşi situaţie poate fi luată în considerare din diferite puncte de vedere şi evaluarea ei depinde de optica persoanei, de concepţia despre viaţă, de experienţa celui în cauză. Dacă accentul este pus pe pericol, pe risc, pe

Scanned with OKEN Scanner

incapacitatea de a-l învinge, emoţia va fi de frică; dacă atenţia se va concentra asupra căilor şi mijloacelor de a face faţă dificultăţilor de căutare a posibilităţilor de a le depăsi, va genera sentimentul de încredere, curaj şi îndrăzneală. Un om care apreciază o situaţie ca fiind lipsită de orice speranţă va mai face, probabil, încă un efort şi, în cazul în care acesta nu este încununat de succes, va renunţa. Într-o astfel de împrejurare, stresul este intens şi rezultatul nesigur, chiar dacă individul are resurse mari. În cazul în care situaţia este apreciată ca dificilă, complexă, dar persoana are încredere în propriile posibilităţi, o va înfrunta cu hotărâre şi şansele de succes vor creşte; stresul va fi depăşit cu un minimum de tulburări.

Stresul îşi pune amprenta asupra individului pe diverse planuri, precum:

– *influenţe asupra personalităţii*. Agitaţie, agresivitate, apatie, depresie, oboseală, deziluzie, sentiment de culpabilitate, irascibilitate, tensiune psihică, autoevaluare negativă, alienare;

– *influenţe asupra comportamentului*. Vulnerabilitatea la accidente, dependenţa la alcool şi narcotice, crize emoţionale, fumatul excesiv, comportament impulsiv, tremur;

– *efecte cognitive*. Incapacitatea de a lua decizii, lipsă de concentrare, hipersensibilitate la critici, inhibaţie, blocaj mental;

– *efecte fiziologice*. Niveluri crescute de colesterol, presiune arterială mărită, uscăciune în gură, valuri de căldură sau friguri, furnicături în extremităţi;

– *influenţe asupra sănătăţii*. Dureri toracice şi migrene, insomnii, coşmaruri nocturne, boli psihosomatice propriu-zise;

–*influenţe asupra capacităţii de muncă*. Lipsă de concentrare, conflicte la locul de muncă, randament scăzut, frecvente accidente profesionale, insatisfacţii, instabilitate, fluctuaţie;

2. Factorii de slăbire şi de creştere a rezistenţei la stres

Structura mediului de viaţă şi de muncă oferă posibilitatea individului să folosească stresul pentru sporirea capacităţii de muncă şi pentru menţinerea sănătăţii.

Din această perspectivă se impune mai întâi să ne cunoaştem rezistenţa la agresiunea factorilor de mediu. Scala Holmes-Rahe, cunoscută publicului de la noi şi reprodusă şi în revista „Ştiinţă şi tehnică", funcţionează ca un bun predicator. Ea nu ia însă în calcul rezistenţa individului la stres. De aceea, dr. Peter Hanson propune o

Scanned with OKEN Scanner

corecție, elaborând în 1986 așa-numita „Hanson Scale of Stress Rezistence", care se referă la situații de viață aflate sub controlul individului. Reproducem într-o formă prescurtată și adaptată scala rezistenței la stres.

În categoria factorilor care facilitează agresiunea stresului se înscriu:

1) *Ereditatea nefavorabilă* (–10 puncte). Alegerea cu grijă a părinților constituie garanția cea mai sigură pentru sănătate și longevitate. Dincolo de latura anecdotică este limpede că ereditatea nu se află sub controlul nostru. Și totusi, dacă părinții și bunicii au fost cardiaci și au decedat la vârsta de 40 de ani, iar tu nu te-ai prezentat pentru consult la cardiolog până la 30 de ani, este posibil să calci pe urmele celor dispăruți.

2) *Insomnia* (–20 puncte). Tulburarea somnului nocturn te expune stresului din ziua următoare. Consumul abuziv de alcool sau cafea, excesul alimentar seara, soțul (soția) care sforăie, copilul mic care plânge și îți fură somnul, te fac să te scoli obosit, îți scade rezistența la stres.

3) *Dieta greșită* (–30 puncte). Mesele prea îndelungate reduc simțitor capacitatea de adaptare la stimuli fizici sau sociali. La fel, mesele prea fugare. Sarea, condimentele, lichidele influențează funcțiile renale, tensiunea arterială și, ca urmare, reacția organismului.

4) *Obezitatea* (–40 puncte). Depășirea chiar numai cu 10% a greutății normale afectează sănătatea, te obligă la sedentarism, îți întunecă idealul de suplețe, te predispune la stres.

5) *Scopuri nerealiste* (–50 puncte). Alegerea scopurilor (pe măsura capacităților de care dispui) este un semn de înțelepciune. Să-ți armonizezi scopurile cu posibilitățile. Nemulțumirea produsă de scopurile nerealizabile are efecte negative asupra rezistenței la stres.

6) *Abuzul de stimulente sau sedative* (–60 puncte). Consumul excesiv de alcool, excesul de cafea, dar și obisnuința folosirii tranchilizantelor micșorează capacitatea organismului de apărare față de stimulii de viață de zi cu zi.

7) *Fumatul* (–70 puncte). Nu există țigări bune sau rele, ci doar scumpe sau ieftine. Toate au un efect nociv. Singura posibilitate de a reduce fumatul este abandonarea lui.

8) *Situația materială deficitară* (–80 puncte). Nivelul veniturilor este important. La fel de însemnat este și felul în care îți administrezi bugetul familial. Modul în care cheltuiești poate zdruncina bugetul cel mai solid, precum și starea de sănătate.

Scanned with OKEN Scanner

9) *Munca nesatisfăcătoare* (–90 puncte). Insatisfacția în muncă se răsfrânge asupra vieții de familie, modifică în sens negativ imaginea de sine. De regulă, ridicarea pregătirii profesionale, activitatea sporită asigură sporirea satisfacției muncii și implicit previne starea de stres.

10) *Instabilitatea familiei* (–100 puncte). Lipsa suportului emoțional al familiei armonioase se resimte acut în planul capacității de rezistență la stres.

În rândul factorilor de creștere a rezistenței la stres se remarcă:

1) *Ereditatea favorabilă* (+10 puncte). După cum ereditatea nefavorabilă nu înseamnă automat boală sau deces prematur, nici ereditatea favorabilă nu trebuie să ducă la o încredere oarbă într-un destin fericit (sănătate de fier și vârstă matusalemică). Oricum, longevitatea străbunilor te ajută dacă reții din modul lor de viață iscusința de a se adapta la solicitările mediului;

2) *Simțul umorului* (+20 puncte). Omul fără umor este mai neajutorat decât pasărea fără aripi. Să faci haz de necaz, iată un sfat psihosocial cu profund temei medical. Ne atrag oamenii capabili de umor subtil. Înconjurați de admiratori, ei devin mai puternici în fața stresului. Modificările biochimice (concentrația endorfinelor) ajută la depășirea acțiunii agenților stresori;

3) *Dieta corespunzătoare* (+30 puncte). Există o dietă recomandată pentru sporirea rezistenței la stres. Ea presupune un regim alimentar rațional, menținerea greutății normale, consumul de fructe și legume proaspete s.a.m.d. Despre cei care fac abuz alimentar se spune că își sapă singuri mormântul;

4) *Stresul alternativ* (+40 puncte). Te odihnești cel mai bine ocupându-te de altceva. Schimbă stresul profesional cu unul emoțional: dacă ai funcție de decizie, destindete făcând alpinism sau jucând tenis; dacă te irită stresul ambiental, înscriete într-o excursie în țară sau străinătate. Va trebui să faci față altor factori stresanți, dar tocmai aceasta îți va spori capacitatea de rezistență la stresul profesional sau de viață.

5) *Scopuri tangibile* (+50 puncte). Să-ți fixezi scopul în zona proximei dezvoltări astfel ca, prin efort optim, în timp, să le atingi.

6) *Cunoașterea factorilor de stres* (+60 puncte). Întrucât stresul este o reacție individuală, trebuie să identificăm în ambianța înconjurătoare factorii care ne provoacă stres și să învățăm cum să-i ocolim. Munca parcelară, monotonă, tempo-ul accelerat, orarul prelungit, efortul fizic prea mare, autocontrolul redus asupra deciziilor, condiții ambientale defavorabile, insatisfacție în muncă, eșecurile, responsabilitatea redusă sau prea mare sunt

Scanned with OKEN Scanner

principalii factori de stres profesional. Cu cât ne cunoaştem mai bine reacţiile proprii la factorii de stres, cu atât avem mai puţine şanse de a-i evita.

7) *Somnul odihnitor şi relaxarea eficientă* (+70 puncte). Se spune că un om inteligent se odihneşte dormind 4 ore cât altul în 8 ore. Cei care au învăţat să adoarmă repede, într-o pauză de 10 minute reuşesc să se remonteze. De asemenea, cei care şi-au însuşit tehnicile de relaxare eficientă sunt mai rezistenţi la stres.

8) *Situaţia materială bună* (+80 puncte). Banii nu aduc de la sine fericirea oricât ar fi de mulţi. Dar nici fără ei nu o poţi dobândi. Cele mai elevate satisfacţii culturale le cumperi ca şi alte lucruri necesare. O situaţie materială bună te întăreşte în lupta împotriva stresului.

9) *Munca plină de satisfacţii* (+90 puncte). Activitatea productivă la nivelul competenţei tale, responsabilitatea şi participarea la decizie, îmbinarea armonioasă a efortului fizic cu cel intelectual, absenţa noxelor, motivaţia optimă şi relaţiile interumane reprezintă un sprijin puternic în învingerea stresului,

10) *Armonia familială* (+100 puncte). Stabilitatea şi armonia familiei constituie suportul cel mai sigur împotriva stresului. Prietenii devotaţi, relaţiile colegiale te apără de stres ca un scut.

Calculul punctajului obţinut pe „Scala Hanson" se face dând pentru fiecare situaţie concretă valori numerice proporţionale care să nu depăşească limita propusă.

Interpretarea scorului obţinut se face nu numai în funcţie de punctajul total, dar şi de vârstă, sex, experienţă de viaţă, evenimentele stresante recente (măsurate cu ajutorul „Scalei Holmes-Rahe"), nivelul de şcolarizare şi cultură, starea de sănătate. În general se poate spune însă că, cu cât scorul total obţinut este mai mare, cu atât rezistenţa la stres este mai bună. Un scor negativ (mai mic de -300 puncte) trebuie să dea de gândit. Se impun măsuri de sporire a rezistenţei la stres, de evitare a distresului.

3. Elementele structurale ale stresului. Surse de stres

Acţiunile umane sunt declanşate, orientate şi susţinute de anumite motive, mobiluri interne (Al. Roşca) de la cele primare de ordin biologic, cum ar fi trebuinţa de hrană sau de adăpost până la motivele de ordin social, legate de viaţă, de familie sau de colectivul de muncă şi privesc respectul, aprecierea celorlalţi, recompensele morale şi materiale, ajungând până la motivele superioare, necesităţile culturale, idealurile etice. Motivaţia dinamizează conduita omului către atingerea scopurilor

Scanned with OKEN Scanner

sale. Ivirea unui obstacol în calea realizării ca şi nerecunoaşterea sau aprecierea defavorabilă obţinute la capătul unei activităţi intens motivate constituie cauze de stres psihic. Motivaţia este motorul comportamentului uman. Omul nu face nimic de dragul de a face. În spatele actelor sale se regăsesc întotdeauna motivaţii, trebuinţe, nevoi etc. Din acest punct de vedere am putea spune că factorul stres se structurează şi în funcţie de motivaţie, de intensitatea acesteia sau de elementele care o constituie.

Existenţa omului care îşi dirijează diversele activităţi după un program propriu, pe care-l respectă, spre deosebire de alţii care amână mereu ceea ce au de făcut. Apropierea de termenul fatal este mai stresantă pentru cei care obişnuiesc să amâne decât pentru cei care-şi controlează programul, chiar dacă, într-o situaţie dată, ambele categorii nu pot respecta termenul propus. Cei mai mulţi indivizi rezolvă mai repede şi mai corect dacă sunt lăsaţi să lucreze în propriul lor ritm decât dacă se află sub presiunea timpului. Explicaţia constă în stresul provocat de reactivitatea emoţională exagerată care tulbură eficienţa comportamentală.

Sfera situaţiilor stresante este foarte largă deoarece cuprinde o diversitate de condiţii în care incompatibilitatea dintre cerinţe şi posibilităţi, discrepanţa dintre solicitările la care este supus individul şi capacităţile, resursele de care dispune se traduc prin starea de stres psihic. De exemplu, pentru J.Weifz o situaţie devine stresantă în următoarele condiţii:

a) dacă solicitările sunt atât de numeroase încât împiedică prelucrarea adecvată a informaţiei; supraîncărcarea se traduce de cele mai multe ori prin degradarea performanţelor (ajungând uneori până la mobilizare), o menţiune specială priveşte incertitudinea temporală, incapacitatea de a prevedea momentul apariţiei unor noi cereri şi/sau de a evalua durata suprasolicitării;

b) când subiectul se simte ameninţat, când situaţia este percepută ca fiind potenţial periculoasă;

c) când subiectul este izolat nu are posibilitatea menţinerii unui contact social sau în general resimte restrângerea libertăţii;

d) când subiectul este împiedicat să-şi desfăşoare activitatea (obstacol, barieră fizică sau psihică) şi are sentimentul că este frustrat;

e) în presiunea grupului se exercită de asemenea natură încât trezeşte teama de eşec, de dezaprobare etc.

Cercetări ulterioare au demonstrat faptul că stresul nu poate fi identificat exclusiv cu agresiunea, ameninţarea provenită din interiorul

Scanned with OKEN Scanner

organismului, în mod paradoxal bucuriile pot fi generatoare de stres. Global, se poate afirma că stresul apare în orice situație în care starea de echilibru sau integritatea fizică și/sau psihică a organismului este amenințată de factori interni sau externi și față de care, individul nu dispune de soluții tip pentru a reduce sau elimina amenințarea.

Oricare ar fi sursă generatoare de stres sau natura situației stresante putem identifica două elemente structurale ale stresului: *agentul stresor* și *starea organismului*.

Agentul stresor

Agentul stresor este desemnat prin factori nocivi sau stimuli psihici cu semnificație afectivă puternică care într-o formă sau alta duc la apariția unor situații stresante.

La nivelul agenților stresori, deosebirea principală dintre stresul psihic și cel sistemic privește calitatea lor și modul de acțiune.

Stresorii psihici acționează prin intermediul cuvântului, al sistemului de semne verbale; ei se adresează, în ultimă instanță, unor structuri nervoase apte să descifreze semnificația amenințătoare a situației. Stimulii psihici împrumută, firește, căile nervoase, dar punctul lor de impact trebuie căutat în întreaga structură funcțională a personalității individului sau, cel puțin, în anumite caracteristici relevante de ordin cognitiv sau afectiv. Separarea celor două categorii de stimuli – fiziologici și psihici – își are justificarea, până la un punct, în particularitățile lor calitativ diferite, în modul de intervenție, în substratul asupra căruia acționează.

Pe de altă parte, starea de stres privește întregul organism încă de la începutul agresiunii, ordinea de angajare poate fi somato-psihică (stresul sistemic), sau psiho-somatică (în stresul psihic primar), configurația răspunsurilor poate varia de la o situație la alta astfel încât pe primul plan să apară într-o anumită fază semnele fizice sau psihice: ambele versante sunt însă interesate iar posibilitatea de a surprinde dereglările inaparente depinde doar de perfecțiunea instrumentelor noastre de investigație.

Încercările de a izola efectele somatice de cele psihice în stres au un caracter mai mult sau mai puțin arbitrar: organismul este o unitate psihofiziologică și dacă în condiții obișnuite nu există viață mentală fără viață organică, reciproca nefiind neapărat valabilă în situații extreme întreg sistemul psihosomatic reacționează. Conflictele psihice mediate de stimulii verbali, produc nu numai modificări ale proceselor nervoase

Scanned with OKEN Scanner

superioare – exprimate în modificările comportamentale – ci influențează și reglările nivelurilor inferioare (organice).

Chiar dacă, prin calitatea sa, sistemul a acționat ca agent stresor psihic, substratul nervos declanșează răspunsuri ale întregului organism, modificări ale funcțiilor fiziologice, care se pot organiza în timp îmbrăcând aspecte patologice.

Agenții stresori, cei care acționează asupra individului pot fi clasificați după mai multe criterii. O sinteză a acestor clasificări arată astfel:

➢ ***după numărul agenților stresori în acțiune pot fi identificați:***

– *stresori unici* – un zgomot puternic cu tendința de a se prelungi sau zgomot survenit brusc în toiul nopții;

– *stresori multipli* – zgomotul asociat cu căldura sau noxele – prin combinare pot avea efecte mult mai intense decât dacă sunt luați individual.

➢ ***după numărul indivizilor afectați:***

– *stresori cu semnificație strict individuală* – regăsiți în insatisfacția prelungită a unor trebuințe fiziologice, sete intensă și lipsa perspectivei de a o potoli, foame, somn;

– *stresori cu semnificație colectivă*, „de grup" familial sau profesional – nereușita unui copil la examen, perspectiva somajului într-o organizație;

– *stresori cu semnificație generală* care afectează orice individ, specifici unor situații de calamitate naturală (inundație, cutremure etc.)

Alți autori vorbesc despre factori stresanți la nivel macrosocial. Aceștia privesc modul de alcătuire a marilor colectivități, a tipurilor de societăți, a derulării procesului de progres tehnic, economic, social. La rândul său, Toffler a identificat unele fenomene de stres colectiv, generate de evoluția societăților în curs de industrializare sau hiperindustrializare. Cauza fundamentală a șocului de o intensă agresivitate – cu nebănuite consecințe în societate, constă într-o gravă contradicție dintre evoluția structurilor sociale întârziate cu mare lentoare în modificări și extraordinara rapiditate a progresului tehnologic, progres care solicită la maximum capacitatea de adaptabilitate a omului.

➢ ***după natura lor:***

– *stresori fizici* – zgomote, vibrații, radiații, efort fizic prelungit, traumatisme etc;

– *stresori chimici* – noxele chimice cu acțiune toxică asupra organismului, ele pot produce și un stres psihic atunci când sunt percepute ca un pericol iminent pentru starea individului;

– *stresori biologici* – viruși, bacterii, paraziți prin care se

Scanned with OKEN Scanner

instalează boli interne sau externe şi conştientizează ca surse de pericol pentru funcţionarea organismului;

– *stresori psihologici* – stimuli cu o semnificaţie nocivă sau nu, interpretaţi subiectiv de psihicul uman la nivelul operaţiilor gândirii.

➢ ***după conexiunea cu problemele vieţii***:

– *stresori periferici* – materializaţi în dificultăţi trecătoare - vreme urâtă, aglomeraţie, blocaj rutier etc;

– *stresori centrali* – regăsiţi în problemele importante ce pot provoca perturbări în viaţa unei persoane. Un interesant studiu pe linia identificării şi clasificării agenţilor stresori centrali a fost efectuat în 1968 de doi profesori americani de la Universitatea din Washington - T. H. Holems şi R. H. Rahe. Ei pun în evidenţă 43 de stresori clasificaţi de diverşi subiecţi investigaţi cu ajutorul unei scale în care punctul de referinţă îl constituie moartea partenerului (sot, soţie) cotat cu 100 de puncte.

Diferitele evenimente ale vieţii au fost ierarhizate în funcţie de nivelul de stres pe care-l produc aşa cum rezultă:

– moartea soţului – 100;
– divorţuri – 73;
– căsătoria – 50;
– pensionarea – 45;
– sarcina, graviditatea – 40;
– modificări în situaţia financiară – 38;
– schimbări de muncă – 36;
– dificultăţi cu legea – 29;
– schimbarea condiţiilor de viaţă – 26;
– schimbări în mediul de recreere – 19;
– schimbări în activităţile sociale – 18;
– crăciunul – 12;
– încălcări minore ale legii – 11.

Starea organismului

Această a doua componentă a stresului se referă, de obicei, la răspunsurile emoţionale „în exces", care se exprimă vizibil în comportarea individului, în limbaj, în activitatea motorie, precum şi în devierea diferitelor constante fiziologice şi psihologice.

Pentru omul suprasolicitat au fost evidenţiate, pe bază de cercetări ştiinţifice, dimensiunile modificărilor pishofiziologice. Primele efecte ale stresului apar asupra capacităţii de reacţie şi funcţionare decizională a sistemului nervos central şi a proceselor psihologice.

Scanned with OKEN Scanner

Fenomenologia începe deseori prin deteriorarea mentală cauzată de oboseala generală. Aceasta este urmată de confuzie mintală şi instabilitate. Individul uman devine sensibil la cei mai slabi stimuli solicitatori din jurul său. Reacţia creată este agresivă la orice neînsemnată altercaţie. Reacţiile de manie, agresivitatea fizică sau verbală îi caracterizează comportamentul obişnuit. Niciodată nu se ştie ce reacţie va avea chiar faţă de cei apropiaţi. Ultima fază este cea a epuizării emoţionale, primul fapt evident fiind indiferenţa, apatia, lipsa plăcerii de a exista, de a trăi, de a se bucura. Deci, lupta sa pentru adaptare ia sfârşit. Energia de adaptare s-a epuizat.

Se crede că omul, cel care a supravieţuit îngheţurilor polare, verilor ecuatoriale, catastrofelor de tot felul, foametei, ar avea posibilităţi nelimitate de adaptare. În ciuda dinamismului şi eroismului său, omul este totuşi un organism biologic, un biosistem şi, ca orice sistem, acţionează în anumite limite. Dincolo de aceste limite survine distrugerea.

Cercetările asupra sindromului de adaptare au stabilit că fiecare structură vie dispune de o capacitate energică de adaptare. Fiinţa umană, trăind într-un mediu are o disponibilitate (capacitate) de adaptare aceasta fiind un factor fundamental al vieţii. Însăşi viaţa omului este determinată de cantitatea de energie de adaptare. Este vorba deci, de acţiunea reciprocă dintre sistemul persoanei umane şi factorii de mediu ambientali. Factorii de mediu, în general, sunt stimulatori pentru dezvoltarea şi progresul condiţiei umane. Stimulare, ca orice acţiune, cunoaşte o gradare a forţei de impact cu organismul, ea trebuind să fie la limita suportabilităţii acestuia.

Reacţia de adaptare are limite date de energia de adaptare. La o suprasolicitare se produce un dezechilibru, se perturbă homeostazia dintre organism şi mediu. Organismul, la orice tentativă de schimbare a echilibrului, pune în jos şi mai multă energie.

H. Selye a descoperit mecanismele de adaptare a organismului la acţiunea agenţilor stresori. El a identificat de astfel, semnele generale, reacţiile de adaptare ale organismului grupate în S.G.A - sindromul general de adaptare.

Atacul - care în clinică se numeşte agresiune a factorilor stresanţi asupra organismului, când nu este specific, adică nu se adresează unui organ, de exemplu viruşii care provoacă o boală definită, determină în organismul uman o perturbare nedefinită care trece prin *trei faze*:

a) *reacţia de alarmă* – constituie primul răspuns al organismului la factorii de stres şi are drept scop mobilizarea energiei de adaptare.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă agentul agresor este mai puternic decât energia de adaptare a organismului, organismul este suprimat. În caz contrar, pentru că nici un organism nu poate rămâne multă vreme în stare de alarmă sub bombardamentul factorilor agresori, atunci el ia măsurile de rigoare şi o conduită specifică;

b) *reacţia de rezistenţă* care reorganizează elementele biochimice şi neuroendocrine, după nevoile rezistenţei de durată. Dar nici această stare nu poate dura la infinit pentru că ea este consumatoare de energie de adaptare. În mod surprinzător, reacţia de rezistenţă dispare şi organismul ajunge în al treilea stadiu;

c) *reacţia de epuizare* – care determină simptomatologia stării de stres. În uzanţa comună se vorbeşte aparent subiectiv despre stres ceea ce dă o reacţie de plăcere sau de neplăcere a recepţionării evenimentelor sau a situaţiilor stresante. Din cercetările clinice şi de laborator rezultă o mare varietate de modificări.

Stresul acţionează asupra întregului organism, determinând o stare de inconfort, de rău general. El acţionează în primul rând asupra sistemului neuroendocrin.

Toate semnalele, (senzorii, percepţii) din exterior şi interior sunt receptate şi prelucrate de către sistemul nervos superior. Capacitatea acestuia de a primi informaţia este extraordinar de mare, dar efortul considerabil pe care îl face creierul în vederea adaptării este să selecteze informaţiile. „Sabotorul" acesta miraculos are însă o capacitate relativ limitată de prelucrare şi de decizie, deci de activitate. Chiar dacă semnalele din afară sunt pozitive – de exemplu reuşita la un examen – iar rezonanţa psihoafectivă este foarte puternică, se produc dereglări funcţionale prin mecanismul substanţelor chimice (adrenalina) care se transmit glandelor neuroendocrine; tiroida, timusul, pancreasul, glandele suprarenale şi sexuale) deci, se produce o tulburare emoţională în lanţ.

Stresul de lungă durată poate însă produce şi îmbolnăviri psiho-somatice, ca de pildă, ulcerul gastric, diabetul, hipertiroida etc. La nivelul sistemului nervos simpatic şi parasimpatic, care reglează funcţia organelor, starea de şoc şi apoi cea de stres continuu produc dereglări ale ritmului cardiac, tensiune arterială, insomnii, oboseală, perturbări ale funcţiilor vitale şi psihointelectuale.

Strâns legat de aceste simptome se vorbeşte şi despre bombardamentul informaţional, capacitatea sistemului nervos începând cu organele de recepţie şi sfârşint cu nivelul de integrare şi decizie, este foarte mare dar în acelaşi timp limitată. Oricât de perfectă ar fi acuitatea

Scanned with OKEN Scanner

vizuală, derularea într-un flux rapid a stimulării vizuale nu permite sistemului nervos o corectă recepţie, şi dă sentimentul de haos. Faptul a fost identificat şi de regizorii spectacolelor de rock care proiectează jeturi de lumină diferită, cu imagini disparate, pentru a determina un sentiment de confuzie şi alienare, de izbucnire a efectelor primare, a agresivităţii latente, a violenţei.

Cu cât împrejurările vieţii şi a profesiei ne solicită să recepţionăm şi să prelucrăm o cantitate din ce în ce mai mare de informaţii de tipuri diferite (senzoriale afective, intelectuale) şi să o prelucrăm cu mare rapiditate pentru a lua o decizie, cu atât se pot produce tulburări mintale sau afective, un fel de schizofrenizare.

Surse de stres

Cercetările desfăşurate în ultimii ani indică existenţa unei lungi liste a cauzelor generatoare de stres. Grupate după natura lor, aceste cauze apar sub forma unor conflicte:

a) ***Conflictele familiale sunt cele mai frecvente*** – familia este spaţiul cultural unde are loc socializarea primară a copilului. Din acest punct de vedere, relaţiile familiale au mare importanţă în formarea unor abilităţi şi deprinderi antistres. Între conflictele familiale amintim:

– *conflictele copilului cu autoritatea părintelui* – din acest stres poate rezulta fie frustrarea, ca urmare a excesului de autoritate exercitat de părinţi, fie depresia datorită dezinteresului părinţilor faţă de copii;

– *conflictele copilului cu ceilalţi fraţi* – datorate în primul rând: concurenţei afective, intereselor divergente etc.;

– *conflicte conjugale* rezultate din exercitarea autorităţii unuia dintre soţi, probleme materiale, educaţia şi îngrijirea copiilor, dezacordul privind preferinţele etc.;

– *conflicte preconjugale* – cu socri, părinţi, rude apropiate;

– *pierderi sau prejudicii* concretizate în boli ale membrilor familiei, decese, divorţuri.

b) ***Conflicte profesionale*** – datorate activităţii profesionale excesive, lipsei de relaxare, somnului insuficient, factorilor perturbatori (sonori, termici); raporturile inadecvate cu superiorii, subalternii, colegii, responsabilităţi profesionale şi obşteşti care depăşesc posibilităţile; veleităţi peste potenţial, insuccese, termene nerespectate.

c) ***Conflicte sociale*** – probleme materiale şi/sau privind locuinţa, criza de timp, poluarea sonoră, măsuri coercitive, accidentele (în special de automobil), şomajul, terorismul (poate produce stres psihic social),

Scanned with OKEN Scanner

unele programe tv. (filme horror, apocaliptice).

d) ***Conflicte din sfera vieții intime*** – complexe de inferioritate, dificultăți de integrare sociofamilială, insatisfacții legate de unele trebuințe biologice: melancolie, tristețe, datorită subsolicitărilor sau monotoniei din viața personală.

4. Stresul în unitățile Ministerului de Interne

Specialişti în analiza factorilor de stres în sistemele militare arată că simptome privind apariția stresului apar cu siguranță şi în cadrul acestor sisteme. La o primă analiză se pare că apariția următoarelor simptome denotă că unitățile militare se află sub influența stresului.

Acestea sunt:

– ***absența nemotivată*** – acest termen acoperă toate absențele neautorizate de la serviciu. Include absențe care nu apar niciodată în rapoartele oficiale. Cota ridicată a absențelor nemotivate poate reflecta nemulțumirea față de serviciu şi condițiile din unitatea sau pierderea încrederii în comandanți;

– ***conflicte minore*** – conflictele frecvente între membrii unei unități semnalează o problemă serioasă. Certurile, care adesea pornesc de la lucruri minore, reflectă o scădere a interesului pentru atingerea obiectivelor unității. Când personalul este iritat de condițiile de la fața locului, una din refulări este cearta. Sentimentul de scop comun se dezintegrează;

– ***insatisfacția*** – când moralul este scăzut, cresc plângerile. Aproape orice naşte plângeri. Multe dintre acestea sunt aduse la cunoştința comandanților - chiar cu vehemență, prin vociferări. Unele plângeri sunt justificate, dar majoritatea sunt minore;

– ***lipsă de coeziune*** – personalul nu este mândru de unitatea lor, se plâng de ea, de comandanții ei. Au o atitudine pesimistă față de orice încercare de capacitare şi competiție. Pur şi simplu nu le pasă;

– ***ignorarea ordinilor*** – militarii ignoră ordine curente, regulamente în funcțiune şi „politica" în curs. În loc să se plângă, militarii încearcă să ocolească regulile;

– ***insubordonarea*** – în loc să urmeze ordinele, militarii le comentează. Le critică în loc să le execute prompt. Argumentația lor se focalizează pe lucruri minore. Obiecțiile lor nu sunt nici valide nici constructive. Spiritul de unitate este unul obstrucționist şi nu de cooperare;

– ***eficacitate scăzută*** – militarii ies la raport cu întârziere, îşi iau

Scanned with OKEN Scanner

pauze lungi, lucrează încet, pierd nopțile. Dau vina pe echipament, proceduri sau probleme de aprovizionare care au împiedicat rezolvarea problemelor. Dovedesc o inițiativă redusă și un nivel de performanță redus.

Apariția unor astfel de simptome nu denotă direct existența unei stări frustrante într-o unitate, dar nu trebuie deloc neglijate aceste manifestări care, în esență, arată dereglarea climatului de muncă, a relațiilor interpersonale și a motivațiilor individuale și de grup, ceea ce duce la scăderea performanței și a eficienței activității.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

BIBLIOGRAFIE SELECTIVA

1. Constantin Păunescu, **Agresivitate și condiția umană**, Editura Tehnică, București, 1994.
2. S. A Bornett, **Biologie și libertate**, Editura Științifică, București, 1995.
3. T. Zorlențan și colaboratorii, **Managementul organizațional**, Editura Holding Reporter, București, 1996.
4. Frank Tallis, **Obsesiile**, Editura Polimark, București, 1998.

Scanned with OKEN Scanner

5

PSIHOSOCIOLOGIA MICROGRUPULUI MILITAR

Omul nu poate trăi izolat de ceilalți. De la începuturile umanității și până la societatea postindustrială, mediul social în care individul s-a afirmat l-a constituit grupul uman. Pentru om, nevoia de a comunica cu ceilalți oameni, de a intra în relații cu ei, este la fel de importantă ca și satisfacerea nevoilor fiziologice (hrană, odihnă etc.) sau a nevoilor de securitate și siguranță.

Grupul a constituit cadrul de afirmare și de securitate, a exprimat nevoia omului de a se asocia, de a se socializa (socializarea reprezintă însușirea de către individ a normelor pe care grupul le promovează). Pe de altă parte, grupul oferă individului satisfacții sociale și ajutor contra frustrațiilor profesionale. Frustrarea este o stare emoțională negativă ce apare atunci când individul este lipsit de unele drepturi ce i se cuvin, neîmplinirea unor așteptări și speranțe. Acestea îi produc neliniște, teamă, stres și disconfort care, în relațiile cu ceilalți, se atenuează sau dispar.

Datorită acestor „avantaje" omul nu concepe existența în afara unui grup. Idealul uman: supraviețuirea, conservarea și adaptarea se realizează la un nivel mai înalt prin intermediul grupului. Pe lângă adaptare, grupul creează pentru fiecare din membrii săi sentimentul solidarității, care se exprimă prin sprijinul mutual pe care îl așteaptă individul de la grupul din care face parte, atunci când se simte amenințat.

Tannenbaumn arată că oamenii au tendința să se regrupeze în fața primejdiilor; este o reacție pur psihologică pentru că de multe ori afilierea la un grup nu aduce individului nici un avantaj, în afară de confort psihologic. Acest confort se manifestă prin siguranță, protecție, sentimentul apartenței la grup, lucruri esențiale pentru individ.

Am arătat până aici faptul că oamenii se afiliază din instinct la grupuri, deoarece nu pot trăi izolați și că aceste grupuri le creează sentimentul de siguranță și protecție, foarte important la ființele umane.

La nivelul unei sociatăți există o mulțime de grupuri. Păstrând linia temei, ne limităm la a spune că, în funcție de numărul celor care alcătuiesc grupul, acesta poate fi primar sau secundar. Grupurile primare

Scanned with OKEN Scanner

au între 3 – 30 membri (limita superioară este foarte flexibilă) iar cele secundare peste 30 membri. Grupurile primare pot fi formale (familia, clasa de elevi sau studenți) și informale (grupul de prieteni, gașca, grupul de vecinătate etc.). Grupul primar sau grupul mic va face obiectul temei noastre, deoarece, prin număr, microgrupul militar este un grup mic formal.

♦ Caracteristicile și specificul grupurilor mici

Ce se înțelege prin termenul de grup? Grupul se constituie ca un ansamblu de persoane aflate în interrelații în vederea atingerii unui scop diferențiindu-se după funcții și sarcini. Factorul care diferențiază grupul mic de grupul mare îl constituie natura relațiilor dintre membri. Altminteri, ambele grupuri sunt formate din ansambluri de persoane, au un scop și sunt ierarhizate după funcții și sarcini.

Charles Cooley (1909) descrie pentru prima dată grupul primar (mic): „Grupurile primare sunt acelea care se caracterizează printr-o asociere intimă, față în față, (competitivă – n.n.) și prin cooperare". Rezultatul acestei asociații intime constă într-o fuziune a individualităților într-un întreg, se naște sentimentul de „noi", o atmosferă de grup în care fiecare individ se identifică cu grupul. Individul este interesat de părerea celui de lângă el despre propria sa persoană, despre modul în care acesta îl gândește, cum îl apreciază celălalt. Natura relațiilor interpersonale în grupul mic este diferită de cea din grupul mare, fiind bazată pe afectivitate.

Afectivitatea este un ansamblu de reacții emoționale spontane, de sentimente și pasiuni a persoanelor unele față de altele.

Toate trăirile pozitive – zâmbetul, veselia, dragostea, admirația, entuziasmul, compasiunea – sau negative – ura, invidia, gelozia, disprețul – intră în afectivitate. Ea are un rol fundamental în conservarea grupului, mărește interesul/dezinteresul unui membru pentru ceilalți. Ea creează la un moment dat o unitate psihologică specifică, solidarizează membrii grupului.

Spuneam că solidaritatea de grup se manifestă în fața unui mediu ostil. Apariția unei probleme poate capacita grupul. Să ne imaginăm că un grup mic de prieteni formează o echipă de fotbal care de două ori pe săptămână se recreează pe teren, organizând meciuri cu alte echipe. La un moment dat, unul dintre membrii echipei nu mai vrea să joace deoarece are o problemă importantă de rezolvat. Acțiunea grupului vizează rezolvarea problemei coechipierului care, la rândul lui, va rezolva

Scanned with OKEN Scanner

problema tuturor, pentru că toţi doresc să joace. Raţionamentul este simplu:

a) dacă x nu rezolvă problema nu mai vine la meci;

b) dacă nu vine, nici noi nu mai putem juca fără un om în minus;

c) dacă noi rezolvăm problema lui x sau îl ajutăm să rezolve problema, rezolvăm implicit şi problema grupului.

Interesul fiecăruia este să menţină echilibrul, liniştea, armonia în grup. Unitatea psihologică formată îl va obliga pe „fiecare" să se „sacrifice" pentru grup.

La nivelul unui grup mic, problema unuia este problema tuturor, lucru care nu se întâmplă la un grup mare. Pentru anumite grupuri (speciale, intervenţii etc.), psihologii vorbesc de călirea afectivă care reprezintă un proces complex de durată, desfăşurat spontan şi organizat, prin intermediul căruia omul învaţă să-i valorizeze social trăirile emoţionale, adică să se manifeste astfel încât să nu-şi dăuneze sieşi şi nici celor din jur. Este vorba de antrenamente şi autoantrenamente, pe parcursul cărora se depun eforturi considerabile pentru depăşirea momentelor dificile – cale verificată de a pune omul în situaţia de a trece în mod repetat prin diferite stări emoţionale, a le experimenta şi a se deprinde cu ele, încetând treptat de a mai fi dominat de unele afecte.

• ***Principalele caracteristici ale grupului mic sunt***:

– *interacţiunile* (relaţiile). Interacţiunea defineşte faptul că fiecare membru al grupului acţionează şi reacţionează, în mod direct, în raport cu fiecare membru sau cu grupul în întregime. Interacţiunea presupune că aceste intervenţii, conduite, opinii etc. sunt determinate de ceea ce fac sau zic ceilalţi, de o interinfluenţă şi de o percepţie colectivă a situaţiei, de un interes imediat. Relaţiile, care sunt în fapt comunicări, folosesc mesaje. În cadrul grupului mic mesajele au şi o importantă dimensiune afectivă pe lângă cea pur informaţională.

Luăm exemplu unei subunităţi ce execută antrenamente în poligon, având ca subiect intervenţia în cazul unui conflict de stradă. Unul din militari, din neatenţie sau necunoaştere, nu îşi îndeplineşte misiunea cum trebuie. Din acest motiv, exerciţiul nu se ridică la profesionalismul cerut de situaţie. Comandantul poate da ordin ca militarul respectiv să fie „pedepsit". La o subunitate de 150 de oameni, acţiunea comandantului se va opri aici. Şeful direct, în schimb, va încerca să identifice cauzele neîndeplinirii misiunii, printr-un dialog de la om la om, umanizând relaţia. El va fi interesat şi de problemele umane ale

Scanned with OKEN Scanner

luptătorului, nu numai de cele profesionale.

Interesul pentru om este esențial pentru un grup mic, iar relațiile, interacțiunile vor fi încărcate afectiv, umaniste, cordiale etc.;

– *evidențierea normelor de grup*. Se definesc normele de grup ca fiind, în principal, niște reguli de conduită. Ele se nasc într-un timp mai lung în sânul unui grup primar. Ceea ce este conform cu aceste norme este considerat ca „bine" de către membrii grupului, constituindu-se codul de valori ale grupului.

Codul variază de la un grup la altul. Cine nu respectă normele va fi înlăturat, sub o formă sau alta, de grup.

Spre exemplu, o normă poate fi participarea obligatorie la toate petrecerile grupului. Dacă un membru va absenta de la mai multe întâlniri, grupul îl va „pedepsi" cu ironii, indiferență, atacuri verbale culminând cu excluderea din grup.

Aceste norme ce iau naștere în interiorul unui grup sunt mai importante decât normele oficiale sau neoficiale impuse din afară (legi, hotărâri, ordine etc.).

Cu câțiva ani în urmă, în cadrul unui grup de muncă, norma era ca fiecare membru al grupului să realizeze același număr de piese, chiar dacă numărul acestora era sub posibilitățile grupului. Deși erau plătiți la bucată, preferau să facă atâtea piese cât era norma, cei care „spărgeau" norma, nefiind bine văzuți în grup. Norma era, în acest exemplu, răspunsul grupului la „agresiunea" externă și se identifica cu solidaritatea membrilor. Normele sunt importante pentru că hotărăsc și reglementează viața prezentă și viitoare a grupului;

– *existența de scopuri* (ținte) colective comune. Legea interesului ne spune că orice comportament este determinat de un interes (scop).

Una din „pretențiile" individului integrat este că prin grup va rezolva mai ușor problemele cu care se confruntă. Nu există grupuri fără scopuri, existența acestora reprezentând liantul unui grup și, de cele mai multe ori, rațiunea de a fi a grupului;

– *evidențierea unei structuri neformale*. Structura neformală este de ordin afectiv și reprezintă organizarea și repartizarea simpatiei, antipatiei și indiferenței, căile prin care circulă influența, poziția membrilor „populari" și a „proscrișilor" nașterea subgrupurilor (clici, bisericuțe) în grup, cu poli de conflict sau de atracție.

Simpatia este un sentiment pozitiv, de atracție și prețuire pe care îl încearcă o persoană față de altă persoană în virtutea satisfacțiilor pe care i le prilejuiește contactul cu ea.

Scanned with OKEN Scanner

Antipatia este sentimentul negativ (neplăcere, repulsie) pe care o nutreşte o persoană faţă de altă persoană datorită unor cauze variate.

Existenţa structurii neformale este cea mai importantă caracteristică a grupului mic. Este neformală deoarece nu este instituţionalizată, impusă, ci deseori inconştientă, spontană. Poate intra în opoziţie cu o structură oficială.

Antipatia şi simpatia arată gradul de coeziune afectivă a grupului, coeziune ce este esenţială pentru rezolvarea sarcinilor grupului. „Radiografia" grupului la un moment dat poate scoate în evidenţă aceste relaţii, prin măsurarea legăturilor afective între membri. Sociometria a dezvoltat asemenea teste prin care se depistează la nivelul grupului liderii informali, persoanele care nu sunt dorite în grup, membri izolaţi, precum şi bisericuţele din cadul grupului. Crearea sentimentelor de cooperare şi competiţie poate fi modelată având în vedere starea de fapt a grupului la un moment dat.

În acest caz radiografiile pot orienta crearea relaţiilor de cooperare sau competiţie;

– *existenţa unui inconştient colectiv*. Istoria comună trăită de grup, existenţa sa colectivă, trecutul său, reprezintă sursele unor conflicte latente sau „puncte sensibile" care, fără a fi prezente în memoria recentă, fac parte din vârsta grupului, din reacţiile sale. Inconştientul colectiv este rezultatul atmosferei de grup, al climatului psihosocial şi al experienţelor de grup.

• ***Funcţiile grupului mic***

Având un scop precis, grupul mic va dezvolta anumite mecanisme, structuri prin care îşi va atinge scopul mai uşor. Discuţiile asupra funcţiilor grupului mic au plecat de la două mari probleme:

– satisfacerea membrilor grupului;

– funcţiile psihologice ale grupului.

În funcţie de aceste două probleme, specialiştii au scos în evidenţă funcţiile unui grup mic. Plecând de la satisfacerea membrilor grupului – D. Krech şi R. S. Crutchfield se opresc asupra următoarelor funcţii:

a) *satisfacerea diferenţiată a nevoilor*. Datorită organizării ierarhice, în virtutea căreia unii membri au o mare autoritate în luarea deciziilor comune, grupul nu poate satisface, în mod egal, toate dorinţele şi nevoile tuturor, din cauza diversităţii acestora. Uneori, grupul poate solicita renunţări din partea membrilor vizavi de unele dorinţe;

Scanned with OKEN Scanner

b) *nevoia de încorporare socială şi de dominare*. Orice grup distribuie roluri şi permite afirmarea capacităţilor membrilor. Grupul satisface unora dintre membri nevoia de a-şi exercita influenţa şi puterea de a conduce. Pe de altă parte, individul simte nevoia să fie acceptat, să fie admis între ceilalţi. Această nevoie (apartenenţa la grup) se găseşte la originea iniţierii unor asociaţii, cluburi, grupuri etc. Pentru consolidarea şi securitatea colectivă, unele grupuri întăresc participarea prin ceremonii, tradiţii, „ritualuri" (serbarea onomasticilor celor din grup, realizarea unor jocuri în interiorul grupului etc.);

c) *crearea noilor nevoi*. Aderând la grup, nevoile individuale se schimbă în funcţie de cerinţele şi aspiraţiile grupului. Noile nevoi identificate de grup sunt acelea care contribuie cel mai mult la permanentizarea coeziunii şi moralului.

Plecând de la a doua problemă enunţată, profesoara franceză Ancein Schutzenberger se opreşte la următoarele funcţii:

a) *de integrare*. Individul din afara grupului este mai fragil decât individul integrat într-o comunitate profesională, familială, de prieteni şi se găseşte mai degrabă expus accidentelor, maladiilor psihosomatice (boli), celibatului, escapadelor, respingerilor de tip „ţap ispăşitor";

b) *de reglementare a relaţiilor interindividuale*. Un grup unit, coeziv are tendinţa de a se orienta mai intens asupra vieţii sale proprii, asupra nevoilor şi ţintelor sale;

c) *de reglementare a relaţiilor intraindividuale*. Permite individului să-şi recapete confortul psihic prin îmbunătăţirea imaginii de sine rezultată din comparaţiile cu alţii. Interesul şi preţuirea din partea altora pentru persoana sa, îl fac să se simtă util, liniştit etc.;

d) *de securitate*. Grupul oferă individului securitate, posibilitatea de a fi el însuşi., de a se afirma, de a-şi folosi capacităţile creatoare în folosul tuturor.

Deşi psihologii au separat cele două probleme optând pentru anumite funcţii, credem că atât funcţiile psihologice (relaţiile de grup, viaţa grupului), cât şi satisfacerea materială şi spirituală a membrilor sunt la fel de importante. Funcţiile sunt în aşa fel orientate încât grupul să-şi rezolve sarcinile pentru care există.

În grupul militar – grup puternic formalizat – sarcina (ţinta) este precizată strict prin regulamente, ordine etc., deci şi structura este prestabilită. În funcţie de sarcini, grupul va dezvolta anumite funcţii, rolul acestora fiind, în ultimă instanţă, rezolvarea sarcinilor cu minim de efort material şi psihic.

Scanned with OKEN Scanner

• ***Procesele grupului mic***

Procesele de grup sunt determinate de structura şi funcţiile grupului. Inventarierea acestora este un lucru anevoios deoarece marea majoritate a specialiştilor au evitat o definiţie standard.

Lewin vorbeşte de „atmosferă de grup"; Cattel foloseşte cuvântul „sintalitate" pentru a descrie personalitatea grupului; Cartwright vorbeşte de „dimensiunile emoţionale ale grupului", de „tonalitatea emoţională"; Festinger descrie coeziunea în opoziţie cu starea conflictuală; Asch şi Cruthfield au examinat „presiunea" şi „conformitatea grupurilor"; Biom a descris modalitatea atacului – fugă în faţa sarcinilor etc. Lista proceselor de grup poate continua. Considerăm clasificarea lui Adrian Neculau cea mai adecvată punctului nostru de vedere:

a) *procesele de realizare a sarcinii*:

– într-un grup formal sarcina este prestabilită;

– are o durată şi o ritmicitate bine stabilită;

– munca în echipă implică alegerea unei soluţii din mai multe propuse, cu care majoritatea este de acord.

b) *procesele de comunicare*:

– structura comunicaţiilor reflectă dinamica grupului;

– comunicarea depinde de reţeaua de comunicaţii. Grupul militar trebuie să aibă o reţea de comunicare flexibilă. Orice defecţiune a reţelei poate duce la dezordine în grup, precum şi la crearea unei reţele subterane de comunicare (de multe ori bazată pe zvonuri);

– lipsa comunicării duce la blocaj, la evitarea dialogului şi la crearea unor zone; de „tăcere" dăunătoare grupului;

c) *procesele afectiv - aplicative*. Alegerea, respingerea sau percepţia lui „acum şi aici" presupune spontaneitatea afectivă, preferinţă neelaborată exprimată intuitiv. Spunem că aceste relaţii de apreciere – respingere au fost studiate de sociometrie. Procesele afectiv - apreciative pot fi considerate ca un continuu dialog rol – statut, ca o continuă ajustare a rolurilor la statuturi. Un individ este „personaj" în măsura în care ocupă o poziţie într-un sistem social (statut) şi este „personalitate" în măsura în care se integrează într-un sistem de valori sociale (joacă un rol);

d) *procesele de influenţă*. Influenţa este determinată de scopurile şi sarcinile grupului, de structura de comunicaţii, de relaţiile afective. Am arătat că fiecare individ din grup respectă normele acestuia. Supunerea indivizilor la norme se realizează printr-un sistem de presiuni asupra fiecărui membru, proces pe care îl numim de influenţă. Procesul de

Scanned with OKEN Scanner

influenţare utilizează cuvântul, discursul, se exercită prin „verbalizarea" raporturilor sociale. Valoarea influenţei se măsoară prin calitatea „controlului" obţinut. Efectul acestui proces este conformarea la cerinţele sau modelele ce fac obiectul influenţei, conformismul fiind o modalitate de reducere a tensiunii, răspuns provocat de nevoia de aprobare socială.

Presiunea pentru conformitate are un caracter unificator, tinde să unească conduitele, opiniile, percepţiile etc. (Mucchielli, 1969). Conformismul se traduce prin solicitarea unor anumite comportamente, dictate de norme prestabilite care tind să prevină şi să sancţioneze deviaţiile, să le niveleze.

Am încercat să explicăm procesele, funcţiile şi caracteristicile grupului mic pentru a ne face o imagine asupra modului în care se „naşte", „trăieşte" şi „moare" un asemenea grup. Am observat că multe dintre mecanismele psihosociale au la bază afectivitatea, simţirea, trăirea, emoţia şi scapă controlului conştient. Un membru al grupului nu îşi pune întrebări asupra acestora probleme. El trăieşte în situaţie şi se obişnuieşte să facă lucrurile pe care grupul le cere. Derularea acestor mecanisme i se pare ceva firesc.

Grupul militar are câteva caracteristici specifice care îl individualizează în cadrul grupului primar.

◆ Trăsăturile specifice şi funcţionalitatea grupului militar

Grupul militar este puternic formalizat. Grupurile mici, în funcţie de natura relaţiilor, sunt formale şi informale. Cele formale se caracterizează prin existenţa organizării oficiale, a unor relaţii instituţionalizate între membri şi a controlului social formalizat. Clasa de elevi, subunitatea militară, echipa de muncă sunt grupuri formale.

Grupurile informale se bazează pe relaţii mai difuze între membrii lor care, însă, pot exercita o influenţă mare asupra fiecărui membru. Şi în interiorul grupului există organizare şi control, dar nu sunt oficiale, relaţiile dintre membri fiind nescrise, stabilite de cei care compun grupul. Grupul militar este un colectiv structurat de oameni în interacţiune, care îndeplineşte anumite atribuţii şi acţionează în mod organizat, utilizând mijloacele materiale ce-i sunt puse la dispoziţie.

• ***Caracteristicile specifice ale microgrupului militar sunt***:

a) este un grup strict formalizat, în sensul că, în cadrul lui, predomină relaţia formală asupra relaţiei personale;

b) prezintă o structură ierarhică;

Scanned with OKEN Scanner

c) este un mediu social cu un sistem propriu de stratificare;

d) este constituit în vederea pregătirii personalului pentru îndeplinirea misiunilor încredințate;

a) *Orice microgrup militar este parte componentă a unei unități militare care se înființează și funcționează în conformitate cu prevederile unor acte normative* (Legea privind organizarea și funcționarea poliției, hotărâri de guvern, ordine ale ministrului de interne).

De aceea, toată activitatea militară este strict reglementată. Din acest punct de vedere, în grupul militar predomină relațiile formalizate în raport cu cele personale. Nu înseamnă însă, că acestea din urmă trebuie ignorate. Orice militar este înainte de toate un om care simte, suferă, se bucură etc.

Este adevărat că relațiile personale sunt mai estompate decât la alte grupuri (clasa de elevi, grupul de muncă) dar sunt hotărâtoare pentru buna desfășurare a relațiilor formale.

Normele de comportament în contactele reciproce dintre membri sunt stabilite prin regulamente militare și prin ordine. Spre deosebire de acestea, relațiile neoficiale se dezvoltă datorită nevoilor individuale. Sunt mult mai dinamice decât relațiile oficiale, se dezvoltă, transformă și dispar în funcție de necesitățile psihomorale care le-au generat.

Relațiile neoficiale se pot manifesta ca raporturi de prietenie, de colaborare, de simpatie, favoritism, persecuție.

b) *Grupul militar – grup uman cu structură ierarhică.*

Structura ierarhică în grup implică existența ierarhiei funcțiilor și a gradelor, precum și subordonarea pe verticală. În fruntea grupului se află comandantul. Funcția de comandant presupune obligația și dreptul de a reglementa prin ordin comportamentul subordonaților. Este învestit cu putere și răspundere pentru a exercita prerogativele comenzii și a conduce întreaga activitate. Între șef și subordonații săi se stabilesc relații de autoritate, ce condiționează buna desfășurare a activității grupului. Exercitarea lor este obligatorie. Relațiile de autoritate se manifestă ca raporturi ierarhice. Dincolo de ele se stabilesc relații de prietenie, stimă reciprocă, prețuire reciprocă între șef și subordonați.

Din practică se cunoaște că un om ascultă mai bine dacă este legat de el sufletește. De aceea, comandantul trebuie să aibă în atenție și relațiile informale cu subordonații. Un îndemn, un sfat prietenesc, o încurajare din partea comandantului are o influență mare asupra subordonaților.

Ordinele comandantului trebuie să fie de așa natură încât

Scanned with OKEN Scanner

subordonatul să fie convins că fiind pus el însuşi într-o situaţie asemănătoare, ar fi dat acelaşi ordin.

Această situaţie uşurează mult rezolvarea ordinului deoarece subordonatul va fi implicat „afectiv".

c) *Grupul militar – mediu social cu un sistem propriu de stratificare.*

Sistemul de stratificare din grupul militar are un caracter obiectivizat, el existând ca ansamblu de drepturi şi îndatoriri independent de ceea ce îşi imaginează indivizii.

Membri grupului militar au statute şi îndeplinesc roluri diferite. Rolurile şi relaţiile instituţionalizate sunt prescrise în acte normative în funcţie de specificul fiecărui grup militar. Microgrupul militar este , deci, un mediu social cu stratificare proprie. Aceasta este în raport cu gradul militar şi funcţia fiecăruia.

d) *Grupul militar – grup constituit în vederea îndeplinirii unor misiuni de luptă*

În orice microgrup militar activitatea este organizată şi se desfăşoară pentru atingerea scopului specific în societate.

O subunitate militară, în calitate de grup uman, are un scop precizat, de a apăra ordinea şi liniştea publică, de a preveni orice acţiuni deviante şi de a identifica şi trage la răspundere pe cei vinovaţi de încălcarea legii. Acest scop, comun pentru fiecare microgrup, reprezintă o notă definitorie, întrucât îşi pune amprenta asupra gradului de conştientizare a militarului faţă de sarcinile ce-i revin.

În condiţii concrete de existenţă, fiecare grup militar are o activitate complexă, compusă din acţiuni concrete, limitate. Din punct de vedere psihosocial, comandantul trebuie să ţină cont de această situaţie pentru a reface unitatea între scopul major (ce-i revine din lege) şi scopurile curente, limitate, prin a căror rezolvare se îndeplinesc sarcinile.

Am subliniat că microgrupul are anumite trăsături pe care grupul primar civil nu le are. Ceea ce ar mai trebui menţionat este că relaţiile informale, afective se manifestă în microgrupul militar. În baza acestor mecanisme psihologice afective putem constitui un sistem de relaţii oficiale, viabile, practice.

Nevoile oamenilor, interesele lor concrete trebuie avute permanent în vedere. Dragostea pentru profesiune, conştiinţa patriotică a fiecărui poliţist se împletesc cu interesul şi motivaţia sa.

Pentru ca militarul să fie atras afectiv de munca sa trebuie ca nevoile sale să fie recunocute şi înţelese. Un militar care spune: „am

Scanned with OKEN Scanner

înţeles, voi executa ordinul" iar în gând tună şi fulgeră şi îşi manifestă nemulţumirea, nu este un membru loial grupului. Va încerca să se detaşeze, să părăsească grupul cu proxima ocazie.

Cu asemenea membrii sarcinile complexe vor fi greu de realizat. Pe de altă parte, orice abatere este pedepsită de regulamentele militare. Practic, nimeni nu are de câştigat în urma unui astfel de comportament, această manieră de lucru fiind apreciată negativ.

Cealaltă pespectivă, a umanizării relaţiilor, chiar şi în cadrul microgrupului militar, al înţelegerii nevoilor şi intereselor membrilor este mult mai indicată.

Ea va suda colectivul, va mări coeziunea şi încrederea reciprocă a membrilor astfel încât, pentru a-şi îndeplini atribuţiile, grupul este capabil de o mobilizare superioară şi un efort susţinut .

Relaţiile interpersonale care, de altfel, vor fi tratate într-un capitol separat, pe care îl stabilesc membri, în vederea realizării sarcinii – sunt de două feluri: de cooperare şi de competiţie.

Problema care se pune este următoarea: ce tip de relaţie trebuie promovat pentru a se asigura un nivel performant al activităţii de grup? Întrebarea fixează un raport direct între performanţă şi competiţie sau cooperare.

Factorii în funcţie de care se optează pentru o relaţie sau alta sunt:

– nivelul de cultură al membrilor;
– stilul de conducere al şefilor;
– relaţiile informale (afective) în grup;
– capacitatea de mobilizare în situaţii critice;
– sarcina grupului;
– structura comunicării în grup.

Psihologia competiţiei şi cooperării se ocupă de analiza acestor factori în vederea elaborării unor soluţii optime.

Înainte de a prezenta câteva din problemele pe care le ridică cooperarea şi competiţia este util să amintim că fondul pe care se desfăşoară aceste două relaţii este afectivitatea.

Emoţiile, sentimentele creează structura neformală a grupului. Anterior rezolvării sarcinii, într-un grup au loc clarificări între membri. Aceste clarificări sunt foarte importante dacă grupul este nou constituit sau dacă sarcina este diferită de tot ce a făcut grupul până în acel moment. Clarificarea se face prin intercunoaştere. Acest proces de cunoaştere reciprocă a capacităţilor, abilităţilor, performanţelor fiecăruia se face la antrenament sau în paralel cu efectuarea sarcinii. Această

Scanned with OKEN Scanner

cunoaştere reciprocă este alimentată de curiozitatea individului de a-l cunoaşte pe cel de lângă el.

După o perioadă, se va ştii ce pasiuni are fiecare, defectele, problemele şi neajunsurile lor. Pe baza acestor constatări apar relaţiile neformale. Este posibil ca ele să fie nagative iar în grup să se instaleze o indiferenţă afectivă. Fenomenul este periculos pentru buna desfăşurare a misiunii. Grupul trebuie restructurat. Certurile, indiferenţa pentru coleg, antipatia, vor distruge grupul.

♦ **Cooperarea şi competiţia – căi de rezolvare a sarcinii de grup**

Într-un grup mic, cooperarea şi competiţia se prezintă ca doi poli opuşi ai unui continuum psihocomportamental. Relaţiile de cooperare şi competiţie se presupun reciproc şi coexistă în ponderi diferite în fiecare interacţiune.

Un grup poate fi cooperativ dar acest lucru nu exclude competiţia în interiorul grupului (între membri) sau în exterior (în relaţiile cu alte persoane sau grupuri). De multe ori, alegerea uneia sau alteia din cele două relaţii se face spontan, membrii grupului intuind în urma unei experienţe acumulate, când trebuie să coopereze sau să intre în competiţie.

Competiţia este o formă a interacţiunii dintre persoane, constând din eforturile acestora de a atinge un scop. Mulţi autori au identificat competiţia cu conflictul insistând pe faptul că aceasta nu este benefică grupului.

Pe de altă parte, se delimitează clar competiţia de conflict. K. Dovis (Human Society, 1949) arată: „competiţia funcţionează după regulile jocului cărora competitorii trebuie să se conformeze. În spatele acestor reguli (....) se regăseşte un set de valori superioare intereselor pentru care se intră în competiţie (...). Regulile competiţiei limitează mijloacele ce pot fi utilizate (...) când competiţia încalcă aceste reguli se transformă ea însăşi în conflict.

Competiţia nu se confundă nici cu concurenţa, prima desemnând o concurenţă de mai mică intensitate şi cu un coeficient mai redus de rivalitate şi conştiinţa opoziţiei. O scală a relaţiilor dintre actorii sociali s-ar prezenta astfel:

Cooperare – competiţie – concurenţă – conflict.

Competiţia, când este ponderată şi respectă regulile, este un mecanism de stimulare a conduitelor individuale, o forţă mobilizatoare a dezvoltării şi menţinerii unui standard ridicat de activism şi eficienţă. Din acest punct de vedere, competiţia vizează o recunoaştere a

Scanned with OKEN Scanner

profesionalismului individului, a capacității lui de a se mobiliza. În măsura în care microgrupul militar nu desconsideră regulile competiției, va promova această relație. Autopregătirea membrilor grupului, competiția la o ședință de tragere, antrenamentele bazate pe competiție, în care se urmărește scoaterea la iveală a calităților polițistului, sunt exemple de activități în care competiția este necesară.

Cooperarea este o formă de interacțiune socială care presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane, grupuri, pentru atingerea unui scop comun, a unor rezultate de care să beneficieze toți membri.

Cooperarea înseamnă combinarea eforturilor participanților pentru a ajunge la un rezultat specific, eforturi motivate de așteptările acestora de a obține anumite recompense. Cooperarea este mai complexă decât competiția deoarece reprezintă un spațiu construit prin acceptul tuturor membrilor.

Fiecare membru acceptă să lucreze alături de alții, să le împărtășească experiența și să se supună consensului, ideilor care întrunesc majoritatea.

În cadrul competiției individualitatea se afirmă direct, iar recompensa este directă. Cooperarea face ca individualitatea să se topească în acțiunea colectivă.

Fiecare relație are avantaje și dezavantaje. Prin competiție, membrii grupului sunt: mai activați; individualul este scos din anonimat; recompensele individuale fac ca membrii grupului să fie direct interesați de sarcinile grupului.

Cooperarea:

– creează sentimentul siguranței individului;

– dezvoltă atitudini prietenești;

– mărește încrederea reciprocă.

În grupurile formalizate alegerea uneia sau alteia dintre relații se face de către comandant prin ordin sau este reglementată prin regulamente.

Grupul militar îndeplinește două funcții:

– direct productivă – activitatea concretă în vederea îndeplinirii sarcinilor profesionale;

– social – umană, de satisfacere a unor trebuințe sociale și individuale ale membrilor.

Competiția și cooperarea se manifestă față de prima funcție. Individul aderă la grup în speranța că trebuințele sale vor fi satisfăcute. Deoarece realizează faptul că, odată îndeplinite, atribuțiile ce-i revin în

Scanned with OKEN Scanner

cadrul grupului sunt satisfăcute şi nevoile sale, el este interesat să rezolve problemele profesionale.

Microgrupul militar, prin structura sa, promovează mai mult relaţiile de cooperare între membrii săi. Fiind un grup strict formalizat, care se conduce după reguli şi norme, cooperarea este deja privită ca o „filosofie". Cooperarea în grupul militar implică două aspecte:

– gradul de cunoaştere din grup este important pentru că permite o creştere a gradului de sinceritate. Intercunoaşterea are o importanţă deosebită pentru asemenea grupuri deoarece liderul instruit (numit) are posibilitatea să favorizeze îndeplinirea eficientă a unor sarcini apelând la membrii pe care îi consideră competenţi;

– evitarea disonanţelor cognitive în cadrul grupului. Disonanţa reprezintă o stare tensională, de disconfort psihic. Sursele disonanţei sunt multiple: consecinţa unei decizii luate când soluţia aleasă nu este cea mai bună, lăsând loc la suspiciuni şi întrebări; stresul datorat unui efort depus pentru un scop ce nu a fost atins (eşecul); acţiunile nedorite îndeplinite de individ la ordin. La aceste probleme se poate adăuga şi conflictul de rol (incompetenţa), când individul este incapabil de a satisface exigenţele rolului social pe care îl joacă.

La nivelul grupului nu există modele standard pentru eficientizarea cooperării. Stimularea cooperării este condiţionată de: modul de constituire al microgrupului militar, înţelegerea din grup; relaţiile interpersonale; modul în care membrii grupului au fost educaţi în spirit cooperatist sau competitiv, de tipul de sarcină ce trebuie realizat etc.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Adrian Neculau, **Liderii în dinamica grupurilor**
2. * * * **Psihologie socială.**
3. * * * **Elemente de psihologie militară**, Academia de Înalte Studii Militare, 1991.
4. Paul Popescu - Neveanu, **Psihologie generală**, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
5. * * * **Dicţionar de sociologie**, Editura Babel, Bucureşti, 1997.

Scanned with OKEN Scanner

6

MOTIVAȚIE ȘI AFECTIVITATE

Activitatea este o caracteristică definitorie a indivizilor. Urmărind activitatea umană pe o perioadă mai lungă observăm că ea se desfășoară după anumite regularități, se declanșează într-un anumit fel și este dirijată spre anumite scopuri. Activitatea fără un anume scop este de neconceput, în funcție de acestea ea se prelungește ori încetează la un anume moment. Factorii care declanșează, dirijează, prelungesc sau opresc o activitate poartă numele de motive (M. Reuchlin, 1977). Ele constituie ansambluri de factori dinamici care impulsionează organismul spre scopuri bine definite. Forța unui motiv este cu atât mai mare cu cât starea de insatisfacție, dacă nu se rezolvă problema, este mai mare.

Orice comportament este determinat de un interes, o trebuință, o anumită necesitate. Această lege sociopsihologică ne arată că oamenii nu fac nimic de dragul de a face. În spatele tuturor acțiunilor sau activităților lor stau anumite nevoi, care determină în mod considerabil acțiunea.

Omul mediu are o asemenea structură psihică încât, de obicei, acordă prioritate interesului cel mai presant, din punctul lui de vedere. O tăietură la un deget propriu este mai importantă decât o inundație catastrofală într-o zonă îndepărtată a lumii (legea interesului imediat).

Pe de altă parte, oamenii nu se raportează impasibil la ceea ce fac. Ei resimt în permanență anumite satisfacții sau insatisfacții în funcție de condițiile în care muncesc, cu starea organismului, cu semnificația rezultatelor scontate sau obținute. Starea emoțională este un rezultat al celor trăite de om până în clipa respectivă. Ea se modifică neîncetat în urma interacțiunilor, reflectate în conștiință, dintre om și cei din jur.

Motivația răspunde la întrebările de ce individul intră într-o activitate, și de ce, și printre multele variante și direcții de acțiune, va desfășura activitatea într-o singură direcție. Ținând cont de aceste lucruri, considerăm că studiul atent al motivației și înțelegerea impulsurilor și pornirilor generate de motive vor fi benefice pentru realizarea performanțelor în activitatea individului.

Și pentru cadrele din Ministerul de Interne motivația joacă un rol

Scanned with OKEN Scanner

important în activitatea profesională. Rezultatele bune obținute sunt determinate și de motivarea pe care lucrătorul o gândește și o promovează. Din acest punct de vedere, un studiu atent al motivației ne va permite să răspundem la întrebări ca:

– cum se poate modela motivația?

– care sunt fenomenele importante care intervin în modelarea motivației?

– care sunt limitele motivației?

Înainte de a arăta rolul pe care îl joacă motivația în cadrul microgrupului militar din Ministerul de Interne, în obținerea unor rezultate și în crearea unui climat de muncă pozitiv este util să punctăm câteva idei despre structura motivației, importanța și rolul ei în conduita umană.

I. MOTIV ȘI MOTIVAȚIE; LOCUL ȘI ROLUL TREBUINȚEI ÎN STRUCTURA MOTIVAȚIEI

Noțiunea de trebuință se referă la tot ceea ce constituie nevoie sau necesitate a organismului uman (și animal) pentru a supraviețui. Resimțite ca niște imbolduri și impulsuri interioare, trebuințele semnalizează anumite cerințe de echilibrare a stării interne a organismului (ex: trebuința de hrană, trebuința de odihnă etc.).

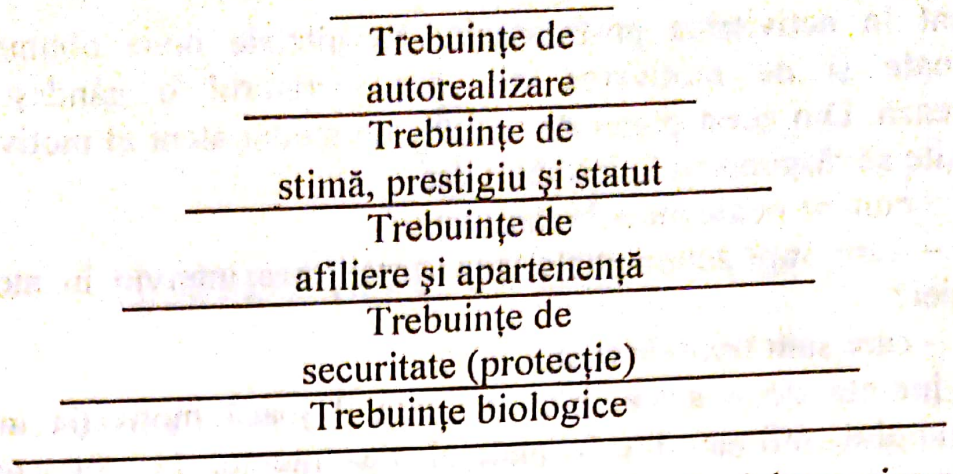
Trebuințele umane se clasifică în două categorii:

a) trebuințe primare care sunt înnăscute și au rol de asigurare a integrității fizice și funcționale a organismului acestea cuprinzând trebuințele biologice sau organice (foame, sete, sexuale) și pe cele fiziologice sau funcționale (mișcare, odihnă, relaxare, descărcare);

b) trebuințele secundare în care se includ cele materiale (locuința, vestimentație, ustensile, unelte și instrumente), precum și unele spirituale (estetice, etice, de cunoaștere, de autorealizare ș.a.). Tot în categoria trebuințelor secundare sunt cuprinse și trebuințele sociale (de integrare socială, anturaj, comunicare, cooperare, întrajutorare etc.).

Trebuințele se organizează și structurează într-o ierarhie clară și riguroasă. Psihologul american H. Maslow a stabilit existența a cinci categorii de trebuințe umane pe care le-a dispus într-o structură piramidală (vezi figura).

Scanned with OKEN Scanner



Ideea de bază care se degajă din această viziune piramidală o reprezintă faptul că trebuințele primare (biologice) sunt bazale; ele reprezintă suportul tuturor celorlalte, care nu se vor manifesta dacă acestea nu sunt satisfăcute. Nesatisfacerea lor pune în pericol însăși existența individului, motiv pentru care ele se și manifestă cu acuitate, mobilizând intens organismul în vederea satisfacerilor și prin aceasta a propriei reechilibrări.

Maslow face câteva precizări demne de reținut în legătură cu trebuințele, astfel:

– trebuințele bilogice sunt comune omului și animalului cu specificația că la om acestea sunt modelate și instrumentate sociocultural;

– în satisfacerea trebuințelor există o ordine, o succesiune; nici o trebuință superioară (dinspre vârful piramidei) nu se reclamă a fi satisfacută dacă cele inferioare (dinspre bază) nu au fost ele însele satisfăcute;

– o trebuință de un anume nivel odată satisfăcută generează o trebuință superioară;

– apariția unei trebuințe noi după satisfacerea alteia anterioare nu se realizează brusc, ci gradual;

– cu cât o trebuință se află mai aproape de vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană;

– din punct de vedere subiectiv, trebuințele dinspre vârful piramidei sunt mai puțin urgente, mai puțin intense și acute în manifestare dar realizarea lor produce satisfacții speciale;

– satisfacerea oricărei trebuințe anihilează tensiunile interne, produce plăcere, mulțumire și grade diferite de satisfacție;

– nesatisfacerea trebuințelor duce fie la amplificarea și accentuarea lor fie la stingerea și dispariția acestora însoțită de perturbări,

Scanned with OKEN Scanner

reorientări şi modificări caracteriale.

Prin faptul că trebuinţele, în genere activează, mobilizează şi energizează organismul, ele constituind, de fapt cele mai puternice forţe motorice ale acestuia, sunt considerate elemente motivaţionale bazale şi fundamentale ale personalităţii.

Momentul transpunerii în plan subiectiv (conştientizării) stărilor de necesitate pe care le reprezintă trebuinţele, constituie momentul naşterii a ceea ce se numeşte motiv (motivus - care mişcă, pune în mişcare). Motivul se defineşte ca mobil, imbold sau impuls care declanşează, energizează şi orientează acţiunea. El are deci, două funcţii principale: una de energizare - dinamizare şi una de orientare-direcţionare a acţiunii umane.

În structura personalităţii, motivele nu acţionează solitar, independent sau succesiv ci solidar, interdependent şi adesea simultan. Nu de puţine ori, acţiunile noastre sunt declanşate de adevărate reţele sau constelaţii de motive care interacţionează susţinându-se sau respingându-se reciproc. Susţinerea reciprocă şi intercooperarea motivelor în declanşarea şi desfăşurarea unei acţiuni o fac (pe aceasta din urmă), deosebit de eficientă în timp ce conflictul dintre motive generează nu doar simple dileme şi incapacitate de decizie ci adesea stări tensionale deosebit de puternice care dacă se prelungesc pot afecta echilibrul nervos al persoanei în cauză.

Ansamblul tuturor acestor imbolduri sau impulsuri care sensibilizează, stimulează şi activează conduita umană, care împing şi susţin omul în realizarea unor acţiuni, toată această constelaţie de motive, poartă numele de motivaţie.

Principalele funcţii ale motivaţiei sunt:

– de activare internă difuză şi de semnalizare a unui dezechilibru, fiziologic sau psihologic. Această funcţie specifică, de regulă, trebuinţelor, face să declanşeze o alertă internă, o stare de agitaţie şi încordare care nu se finalizează decât în momentul satisfacerii trebuinţelor;

– de mobil sau de factor declanşator al acţiunilor efective;

– de autoreglare a conduitei; prin care acesteia i se imprimă un caracter selectiv şi activ.

Ceea ce este esenţial şi trebuie reţinut în legătură cu motivaţia este faptul că ea instigă, declanşează şi impulsionează acţiunea. Ea reprezintă, în fapt, forţa motrice a întregii dezvoltări psihice, a întregii dezvoltări umane. Nu există gest, act sau acţiune umană care să nu aibă ca factor determinant cel puţin un motiv. Întreaga conduită este motivată

Scanned with OKEN Scanner

şi pentru oricare segment al conduitei noastre vom putea oferi un răspuns la întrebarea „de ce ?" (de ce am făcut cutare gest, de ce am săvârşit cutare act etc.).

Între motiv şi conduită există o relaţie de genul: acelaşi motiv poate declanşa conduite diferite după cum aceeaşi conduită poate fi declanşată de motive diferite.

Ca elemente componente ale sferei motivaţionale ale constelaţiei motivaţionale care animă întreaga conduită umană motivele pot fi extrem de variate. Ele pot fi minore sau majore, inferioare sau superioare, individuale (egoiste) sau sociale (altruiste).

1. Principalele structuri cu valoare motivaţională (tipuri de motivaţii)

Printre cele mai implicate structuri se numără - alături de trebuinţe - şi dorinţele aspiraţiile, interesele, atitudinile, convingerile idealurile, precum şi superstiţiile şi prejudecăţile.

Dorinţa, derivând dintr-un sentiment complex numit dor, este echivalentă cu o stare de nostalgie moderată care deşi implică o notă de plăcută contemplaţie retrospectivă este totodată şi uşor chinuitoare întrucât presupune impulsuri, uneori destul de [illegible]ante spre acţiunea de revenire fie în locurile natale, în ambianţa culturală originară, fie în sânul familiei sau alături de o persoană pentru care există o afecţiune specială. Realizarea sau împlinirea dorinţei care necesită acţiune, presupune, de regulă, efort de voinţă, după cum şi reprimarea dorinţei va presupune, de asemenea, efort şi mobilizare voluntară.

Aspiraţia este o tendinţă, o atracţie spre un scop care depăşeşte condiţiile date reprezentând ceva ideal. „Aspir către..." înseamnă - valoric vorbind - mai mult decât „am nevoie de..."(care sugerează o trebuinţă comună) sau decât "doresc să..." (care sugerează o trebuinţă de plăcere). Aspiraţiile îşi pun amprenta pe majoritatea deciziilor noastre, conferindu-le un plus de valoare. Astfel, calitatea deciziilor unei persoane defineşte însuşi nivelul său de aspiraţii. Aspiraţiile cunosc o dinamică deosebit de complexă, ele evoluând paralel cu vârsta.

Interesul reprezintă o formă de motivaţie relativ stabilă şi continuă care orientează pe individ asupra anumitor domenii după criterii de ordin utilitar sau hedonistic. Exemple: interesele profesionale, familiale, sociale (poziţia socială, bunăstarea, prestigiul, autoritatea etc.) de cunoaştere şi creaţie (tehnico-ştiinţifice, culturale, artistice), sportive etc.

Scanned with OKEN Scanner

După semnificaţia lor socială există interese acceptate şi încurajate (altruiste), reprobate (cele egoiste), meschine sau vădit antisociale, distructive, delictuale.

Atitudinea reprezintă un mod propriu, subiectiv de apreciere şi evaluare a unor evenimente exterioare sau a propriei persoane. La formarea atitudinilor un rol important revine influenţelor de mediu şi educaţie cât şi participării ideative (prin cântărirea şi valorizarea fenomenului) a celei afective (poziţia emoţională faţă de fenomen) şi a celei motivaţionale (interesul pentru fenomen) atitudinea putând fi astfel definită ca „o idee învăluită într-un sentiment şi orientată de un interes".

Din cele mai importante atitudini amintim: atitudinea faţă de instituţiile sociale (organele de stat, justiţie, militare etc.) faţă de personalităţile politice (stimă, respect, ură, antipatie) faţă de ştiinţă şi religie, faţă de situaţia şi evenimentele social-politice, faţă de muncă şi îndatoririle familiale, faţă de semeni, de minorităţi etc.

Atitudinile deosebit de puternice şi stabile, formate şi cristalizate în timp şi având un puternic substrat ideativ (raţional) poartă denumirea de convingeri. Idealul este un model de perfecţiune umană, morală, estetică, socială sau de alt ordin la care aderă o persoană sau o colectivitate şi către care tinde spre a-l realiza ca pe o valoare supremă. Idealul presupune o aptitudine valorică şi un program de viaţă în care acesta (idealul) reprezintă o „stea" călăuzitoare. Idealul este generat de cunoaşterea vieţii marilor personalităţi şi din meditaţii asupra vieţii şi a propriei persoane. Reprezentând o forţă spirituală decisivă, idealul are o structură complexă în care se disting:

a) sensul vieţii, direcţia în care se orientează persoana;

b) semnificaţia vieţii, însemnătatea ce i se acordă acesteia şi nivelul de aspiraţii;

c) scopul vieţii sau obiectivul întregii existenţe personale;

d) modelul idealizat sau idealul însuşi care este urmat cu pasiune şi consecvenţă."

Valoare motivaţională au şi *prejudecăţile şi superstiţiile*. Dacă la formarea unor atitudini şi convingeri ideaţia individului are o contribuţie importantă, prejudecăţile sunt elemente de psihologie colectivă, preluate şi interiorizate de individ fără o contribuţie personală, critică, transmise acestuia prin influenţele de mediu şi educţie. Ele au mai mult un caracter de opinie personală sau de grup, insuficient verificată prin experienţe, neîntemeiate logic şi susţinute mai mult afectiv. Prejudecata denaturează cunoaşterea lipsind-o de valabilitate. Lipsite de valoare sunt şi actele şi

Scanned with OKEN Scanner

acţiunile care sunt motivate, sunt generate de prejudecaţi.

Superstiţiile au, în general, un conţinut religios, mistic sau ocult, asemănător cumva prejudecăţilor (ca elemente de psihologie colectivă) dar cu o mai puternică încărcătură emoţional-afectivă şi asociindu-şi anumite tipare (rituri) comportamentale. Ele sunt prescriptive şi mai puţin explicative: spun ce trebuie să faci sau nu, dar nu şi de ce. În ziua de azi şi în societatea noastră asemenea elemente capătă un caracter desuet, perimat, ilogic, lipsite de valoare adaptativă, uneori chiar periculoase. Este cazul anumitor credinţe ale unor secte religioase care opresc pe individ de la exercitarea unor drepturi şi obligaţii sociale: şcolarizarea, încadrarea în muncă, satisfacerea stagiului militar, exprimarea opţiunii electorale, apelul la asistenţă medicală, întrajutorare etc.

2. Formele motivaţiei

Motivaţia extrinsecă şi motivaţia intrinsecă

Criteriul acestei clasificări îl reprezintă sursa producătoare a motivaţiei. Dacă sursa o constituie trebuinţele, dorinţele, interesele sau aspiraţiile individului motivaţia este intrinsecă. Orice act, acţiune sau activitate făcute din, de sau cu plăcere sunt motivate intrinsec. Eficienţa activităţii este crescută iar cantitatea de energie consumată chiar dacă este mare nu este resimţită.

Motivaţia extrinsecă se află într-o sursă exterioară individului. Activitatea îi este impusă fie de o persoană cu autoritate şi influenţă asupra sa, fie de o normă sau regulă căreia trebuie să i se conformeze. Eficienţa nu este dintre cele mai bune iar cantitatea de efort depusă va fi resimţită chiar dacă obiectiv nu este foarte mare. Activitatea se desfaşoară de data aceasta din obligaţie (constrângere).

Nu de puţine ori, motivaţia extrinsecă poate deveni intrinsecă. Într-o activitate iniţial impusă şi realizată cu dificultate se pot descoperi ulterior momente, faze şi segmente interesante, atractive, plăcute care să atragă subiectul şi chiar să-l pasioneze, uneori pentru toată viaţa.

Motivaţia pozitivă şi motivaţia negativă

Motivaţia pozitivă, apropiată oarecum de cea intrinsecă este produsă de stimulări pozitive (laudă, apreciere favorabilă, premiere). Ea are efecte benefice atât asupra activităţii ca atare, cât şi asupra relaţiilor interumane. Motivaţia negativă apropiată celei extrinseci, este indusă de stimuli aversivi ca blamarea, reproşul, ameninţarea, pedepsirea ş.a. Implicarea în activitate se face „din teamă", eficienţa este variabilă iar

Scanned with OKEN Scanner

consumul fizic, emoţional şi nervos, întotdeauna supradimensionat. Uneori, utilizarea stimulilor aversivi conduce şi la efecte cum sunt evitarea, abţinerea sau refuzul.

Motivaţia cognitivă şi motivaţia afectivă

Motivaţia cognitivă îşi are originea în trebuinţele cognitive, în nevoia de a şti, de a cunoaşte, de a afla noutăţi. Aceasta îşi găseşte satisfacţia în nevoia individului de a înţelege, de a-şi explica tot ceea ce există sau apare în ambianţă la un moment dat. Motivaţia afectivă este determinată de nevoia omului de a se afla în consens cu ceilalţi, de a obţine aprobare şi apreciere din partea lor şi de a se simţi bine în preajma acestora.

Între intensitatea motivaţiei şi nivelul performanţei nu este, de regulă, un raport direct. În sarcinile simple, rutiniere, repetitive, raportul poate fi direct. În sarcinile complexe însă, creşterea performanţei merge doar până la un punct proporţional cu intensitatea motivaţiei, după care performanţa scade.

De aici a apărut ideea optimului motivaţional. Atât submotivarea cât şi supramotivarea afectează, aşa cum vom vedea în continuare, direct, nivelul performanţei în sarcinile complexe (examene, întreceri sportive ş.a.).

3. Importanţa motivaţiilor în obţinerea performanţelor profesionale

Am arătat că motivaţia este definită ca un ansamblu de „impulsuri, imbolduri, presiuni interne, energizări sau activări, stări tensionale sau mobiluri ale acţiunilor şi conduitei". În ultimă instanţă, reacţia comportamentală, răspunsul dat de individ va fi în funcţie de motivaţia sau motivaţiile sale. Datorită faptului că aceste procese şi factori se pot modela, deci se pot schimba dacă individul doreşte şi este interesat de acest lucru. Câteva idei despre rolul acestora şi modul cum se pot controla consider că vor fi utile pentru cadrele M. I. În acest fel, individul poate opta pentru anumite motive şi prin autocontrol poate reprima altele.

Se ştie faptul că omul este animat de mai multe motive, îndeplinirea unora ducând la renunţarea la altele. Trebuinţele constituie expresia mai mult sau mai puţin conştientizată a dezechilibrelor biologice, fiziologice şi psihologice din organism. Ele au o puternică coloratură emoţională. Satisfacerea lor ne provoacă plăcere, nesatisfacere – neplăcere, tensiune.

Scanned with OKEN Scanner

În mod natural, oamenilor nu le place încordarea, se străduiesc să o înlăture, prin satisfacerea trebuințelor (necesităților). Dorința ia naștere în urma acestor dezechilibre. Ea se definește ca o condiție ce rezultă dintr-o deprivare și se caracterizează prin probabilitatea deosebită de a provoca un anumit răspuns (Skinner, 1968). Acest răspuns este indispensabil pentru un organism deoarece el reprezintă soluția la problemă (dezechilibru).

După un caz care a necesitat o activitate neîntreruptă (interval de o săptămână) apare dorința de a te odihni pentru a reechilibra organismul. Această dorință va genera un răspuns al subiectului. El se poate odihni respectând dorința care a gândit-o sau nu se va odihni. Dorința nefiind satisfăcută va acționa indirect asupra lui, generând oboseală, iritare, stres.

Trebuințele au, așa cum spuneam, aspectul unei structuri piramidale.

Ierarhizarea trebuințelor este foarte importantă pentru înțelegerea de către om a relației acestora cu obținerea de performanțe. Individul nu va putea să-și satisfacă o trebuință de pe nivelul 5 de exemplu, dacă el nu și-a satisfăcut trebuințele de pe nivelurile inferioare. Astfel, un om flămând va acționa în direcția satisfacerii foamei în primul rând și numai ulterior se va gândi la satisfacerea trebuinței de a avea relații sociale. Un polițist obosit trebuie să știe că motivarea lui principală trebuie să se îndrepte spre satisfacerea trebuinței de odihnă. Chiar dacă va încerca să nu ia în considerare oboseala el nu va reuși să realizeze o activitate performantă. Trebuințele fiziologice prin natura lor sunt „tiranice", nesatisfacerea lor ducând la imposibilitatea parcurgerii unor activități normale. În afara trebuințelor de securitate și fiziologice, toate celelalte pot fi stăpânite în anumite limite.

Individul poate „opta" pentru anumite trebuințe, ignorând altele. Dacă trebuința de autorealizare este foarte puternică, omul poate renunța la dorința de a-și face prieteni, de a merge în timpul liber la restaurant ori la un meci de fotbal. Toată activitatea sa se va subordona dorinței de a se afirma, de a fi stimat și prețuit, de a se bucura de considerație. Activitatea sa va avea un scop precis, acela de se autorealiza pe deplin.

În acest punct, piramida trebuințelor a lui Maslow a fost aspru criticată. Credem că acest lucru se datorează interpretării diferite a piramidei. Când a spus că un individ nu poate realiza trebuințele de pe un palier dacă nu rezolvă toate trebuințele de pe palierele inferioare, Maslow nu a gândit-o rigid. Este adevărat, că în loc să-și cumpere mâncare, un individ își poate cumpăra cărți pe care le citește chiar dacă îi este foame.

Scanned with OKEN Scanner

Este adevărat că un student poate, timp de o săptămână, să citească zi şi noapte pentru examenul ce va veni, chiar dacă este obosit. Trecem peste faptul că nu este recomandabil din punct de vedere psihopedagogic acest lucru. Dar cât timp poate face asta? Un timp limitat. Asta spune şi Maslow.

Pentru a putea fi echilibrat, liniştit, individul respectă această piramidă a trebuinţelor „nolens, volens". Nu pentru că a citit despre ea ci pentru faptul că viaţa umană urmează anumite reguli de la care nu te poţi abate.

Lucrătorul M. I. trebuie să aibă şi el o anumită motivaţie. Dragostea de oameni, de dreptate, de a face să triumfe legea pot deveni motive puternice pentru personal. Aceste motivaţii se pot modela prin autoconvingere şi prin credinţa în profesiune. Cu atât mai mult aceste motivaţii se pot forma dacă, prin profesiunea lor, cadrele reuşesc să satisfacă trebuinţele fiziologice şi cele de securitate.

Numărul trebuinţelor este mare şi într-o continuă creştere. O mare parte din ele au un caracter superficial, putând fi cenzurate ori blocate de către individ prin efort voluntar.

Pentru a putea face acest lucru, omul trebuie să îndeplinească două condiţii:

– să existe o reprezentare corectă asupra importanţei trebuinţelor;

– individul să aibă capacitatea de a nu da curs unor trebuinţe secundare, fie că ele provin din propria lui fiinţă, fie că exprimă presiunea familiei, a grupului de prieteni. *Trebuinţele oamenilor, justificate sau nu trebuie să fie cunoscute de şefi.*

II. AFECTIVITATEA. DEFINIREA ŞI SPECIFICUL PROCESELOR AFECTIVE

Întreaga viaţă psihică este rezultatul reflectării, în planul mental, a realităţii obiective. Reflectarea se realizează în forme diferite: imagini, idei, trăiri. Nimic din jurul nostru nu ne lasă absolut indiferenţi, chiar şi atunci când afirmăm contrariul. Nu numai actele noastre perceptive sunt însoţite de trăiri ci şi activităţile noastre. Toate au asupra noastră un ecou, o rezonanţă, corespund mai mult, mai puţin sau deloc intereselor noastre, ne satisfac sau nu aspiraţiile, idealurile, ne bucură sau nu, ne plac sau nu ne plac. Toate acestea sunt trăiri. În trăire se reflectă nu atât obiectul şi însuşirile sale, cât valoarea şi semnificaţia pe care acestea o au pentru subiect. Semnificaţiile unuia şi aceluiaşi obiect sunt

Scanned with OKEN Scanner

diferite pentru persoane diferite. Trăirea ca reflectare a semnificației este și ea subiectivă. Semnificația sau valoarea nu există în sine ci, o conferă subiectul.

Procesele psihice prin care se reflectă în forma unei trăiri semnificația obiectelor, fenomenelor, evenimentelor etc. cu care persoana vine în contact, poartă numele de procese afective. Procesele afective se deosebesc de cele cognitive prin faptul că ele antrenează subiectul în trăire cu întreaga sa ființă.

Trăirea este o stare totalitară de satisfacție sau insatisfacție, de plăcere sau neplăcere, de încordare (tensiune) sau destindere. Din acest motiv, afectivitatea, în ansamblul său, este considerată ca fiind componenta bazală (de infrastructură) a psihicului și totodată nota lui definitorie (aceasta îl distinge și detașează de lumea inteligenței artificiale care, oricât va evolua nu va putea reproduce stările și trăirile afective, emoționale. Ele vor rămâne un atribut specific omului. Emoțiile pot fi declanșate de o gamă variată de stimuli învățați, stimuli noi, necunoscuți, stimuli fizici, naturali sau stimuli sociali. În declanșarea emoției se disting două faze: una primară, de simplă „trezire" emoțională, legată de producerea reflexului (necondiționat) de orientare și una secundară legată de conștientizarea situației.

Mecanismul concret de producere a stării emoționale este reflex; el poate avea un caracter necondiționat sau condiționat, dobândit. Din acest punct de vedere vorbim de două clase mari de emoții: înnăscute și învățate. Emoțiile înnăscute fac parte din structurile instinctuale, ex: frica, spaima, furia, emoțiile materne, paterne, cele legate de instinctul sexual, cele legate de instinctul gregar ș.a.

Pe măsura dezvoltării ontogenetice, gama stimulilor generatori de emoții se lărgește. Stările emoționale ale adultului sunt mult mai variate, îmbogățirea bagajului său emoțional rezultând din confruntarea cu diverse situații și evenimente care au avut un anumit efect asupra stării sale de echilibru. Toate emoțiile, inclusiv frica se învață, se învață chiar prin fenomenul imitației: văzând, spre exemplu, că cineva se teme și fuge de un anumit obiect, persoană sau situație, prin contaminare, ceilalți vor face la fel, pentru ca apoi, ori de câte ori se vor afla singuri, față în față cu situația dată să încerce involuntar o stare de frică.

1. Proprietățile proceselor afective

Procesele afective prezintă o serie de carcteristici și proprietăți între care amintim: polaritatea, intensitatea, durata, mobilitatea și expresivitatea.

Scanned with OKEN Scanner

Polaritatea constă în tendința acestora de a oscila între valorile pozitive şi negative în funcție de satisfacerea sau nesatisfacerea trebuințelor, aspirațiilor, intereselor etc. Polaritatea se exprimă în caracterul plăcut, stenic, tonifiant sau neplăcut, astenic, deprimant al stărilor afective. De regulă, aceste stări se cuplează în perechi de elemente contrare: bucurie - tristețe, simpatie - antipatie, iubire - ură, entuziasm - deprimare etc. elementele pozitive mobilizând şi susținând energetic orice fel de activitate iar cele negative demobilizând, inhibând sau întârziind activitatea.

Polaritatea afectivă nu este o problemă absolută, tranşantă; o stare emoțională nu este niciodată exclusiv pozitivă sau negativă. De regulă, extremele se atrag, se suprapun complicând şi nuanțând trăirile în care întotdeauna se vor reflecta şi particularitățile situației dar şi cele ale persoanei în cauză.

Intensitatea proceselor afective se referă la forța, tăria şi profunzimea trăirii afective. Orice tip de emoție cunoaşte grade diferite de intensitate. Persoanele mai sensibile emoțional (emotive) au emoții intense vibrând afectiv chiar şi la evenimente şi situații comune, nesemnificative, în timp ce, persoanele mai puțin sensibile (reci, indiferente) nu reacționează nici la evenimente intens afectogene.

Durata se referă la persistența în timp a proceselor afective, independent de prezența sau absența stimulului care le-a provocat. Durata stărilor emoționale este invers proporțională cu intensitatea acestora. Cele intense durează cel mult câteva zeci de secunde (ex: frica, groaza) cele mai moderate ca intensitate (ex: sentimentele) putând dura toată viața.

Mobilitatea proceselor afective se referă la capacitatea acestora de a evolua – în cadrul aceleaşi stări – de la o fază la alta de la un nivel de intensitate la altul sau de a trece de la o stare afectivă la alta. Orice stare emoțională poate înregistra, în funcție de particularitățile stimulului oscilații de intensitate.

În privința trecerii de la o stare la alta, aceasta nu trebuie confundată cu fluctuația emoțională care este lipsită de motive (de stimuli) fiind mai degrabă un semn de slăbiciune, imaturitate sau chiar patologie afectivă. Mobilitatea, în acest caz, are în vedere posibilitatea trecerii de la simpatie la antipatie, de la dragoste la ură sau de la o emoție, care este un anume gen de stare afectivă, la sentiment care reprezintă alt gen.

Expresivitatea se referă la posibilitatea stărilor afective de a se exterioriza. Exteriorizarea ia forma expresiilor emoționale, cele mai cunoscute fiind expresiile mimico - pantomimice. Stări precum bucuria,

Scanned with OKEN Scanner

plăcerea, satisfacția sau mâhnirea, disprețul, tristețea, supărarea etc. pot fi „citite" pe fața cuiva sau pot fi deduse din reacțiile în care este angrenat tot corpul: poziția capului, umerilor, picioarelor; gesturile largi, ample sau, dimpotrivă, sărace, limitate: mersul sprințar, săltăreț sau, din contră, agale, încet, nesigur.

Pe lângă expresiile mimico - pantomimice, stările afective produc și modificări interne, vegetative cum sunt tulburările de ritm respirator, vasoconstricția sau vasodilatația, modificările din chimismul sângelui sau cele survenite la nivelul fiziologiei glandelor endocrine care produc reacții externe, perceptibile cum sunt lacrimile, transpirația, inhibarea salivației, tremurăturile, paloarea, înroșirea ș.a. Modificările fonației (a ritmului și intensității vorbirii, a intonației, timbrului vocii ș.a.) se înscriu de asemenea, în expresivitatea emoțională.

Corelarea și coordonarea expresiilor emoționale constituie ceeea ce se numește conduita emoțional-expresivă. Ca orice conduită, aceasta se poate învăța (parțial) prin imitație, se poate dirija sub controlul voluntar și conștient și se poate folosi convențional în scopuri estetice (vezi arta actorului) sau în scopuri utilitare (vezi simulanții) aceștia din urmă recurgând la conduita emoțional-expresivă pentru a evita un efort, o îndatorire, o însărcinare, o sancțiune sau dimpotrivă pentru a obține un avantaj, un beneficiu, o încurajare ș.a. Simularea unor stări de plăcere, satisfacție, bucurie, entuziasm etc. în fața unor persoane cu statut social superior poate fi considerat tot o conduită cu scop utilitar.

2. Clasificarea stărilor afective

Clasificarea trăirilor afective se poate realiza după numeroase criterii. Printre acestea, P.Popescu - Neveanu enumeră:

– proprietățile de care procesele afective dispun (intensitate, durată, mobilitate, expresivitate);

– gradul lor de conștientizare (unele aflându-se sub control direct al conștiinței, altele în afara acestui control;

– nivelul calitativ al formelor motivaționale din care izvorăsc (unele apar din nesatisfacerea trebuințelor, altele din nesatisfacerea idealurilor, convingerilor etc.).

Corelând aceste criterii, autorul menționat împarte procesele afective în trei categorii; **primare, complexe și superioare. *Procesele afective primare*** sunt slab organizate, puțin elaborate și modelate cultural, apar spontan, instinctiv și tind să scape controlului conștient.

În această categorie se includ:

Scanned with OKEN Scanner

a) *tonul afectiv* al proceselor cognitive (reacţiile afective care însoţesc actele cunoaşterii perceptive şi raţionale, ex: sunetele, culorile, formele, mirosurile etc., ne pot provoca reacţii de plăcere sau neplăcere; aceleaşi reacţii ni le pot provoca şi anumite idei, gânduri, imagini care ne revin în memorie etc.

b) *trăirile afective* de proveninţă organică; calitatea funcţională a organelor interne influenţează direct stările noastre afective: în cardiopatii, în anumite momente pot apărea adevărate stări de alarmă afectivă (spaima, groază), pe fondul tulburărilor gastro-intestinale apar stări de indiferenţă, apatie şi mohoreală, hepatita generează stări euforice, maladiile pulmonare se însoţesc de stări de iritare şi irascibilitate ş.a.m.d.;

c) *afectele* sunt stări emoţionale de intensitate, de scurtă durată, cu apariţie bruscă, violentă şi desfăşurare impetuoasă. Foarte aproape de instincte, afectele sunt bogate în expresie, se manifestă direct, scăpând autocontrolului, fapt ce poate conduce la acte necugetate. Exemple de afecte: furia, groaza, spaima, mânia, uluiala, consternarea, frica, accesul zgomotos, de plâns, riscul explosiv (hohotul) ş.a.

Procesele afective complexe. Acestea, într-un grad mai mare conştientizate şi intelectualizate, cuprind:

a) *emoţiile curente* sunt manifestări intense, active, de scurtă durată şi sunt provocate de particularităţile sau însuşiri ale unor obiecte, persoane, situaţii etc. Cu derularea şi exteriorizarea calmă sau tumultoasă între ele se enumeră: tristeţea, bucuria, simpatia, antipatia, admiraţia, disprețul, deznădejdea, speranta, dezgustul, plăcerea, entuziasmul ş.a.

Faţă de afecte, emoţiile cunosc un grad de socializare şi culturalizare manifestându-se mai nuanţat şi rafinat.

b) *emoţiile superioare* sunt legate mai mult de activităţi decât de obiecte. Sunt activităţi pe care le desfăşurăm sau la care asistăm şi care ne produc emoţii pozitive (concordante cu aşteptările noastre) sau negative (discordante faţă de aşteptări). Aceste emoţii pot fi intelectuale, morale sau estetice, ele reflectând valoric *adevărul*, *binele* şi *frumosul* (prezenţa sau absenţa acestor categorii). Absenţa uneia sau a tuturora acolo unde există aşteptări faţă de ele generează o stare de discordanţă intensă care poate merge până la şoc emoţional.

c) *dispoziţiile afective* sunt stări difuze de intensitate şi durată variabile. Dispoziţiile sunt vagi, fără o orientare precisă, adesea fără o cauză decelabilă. Uneori, datorită persistenţei lor ajung să se integreze în structura personalităţii şi, dobândind stabilitate, devin trăsături de caracter.

Scanned with OKEN Scanner

Dispozițiile afective impregnează întregul tablou de manifestări psihocomportamentale respective, putând fi descrise ca vesele, deschise, bine dispuse, entuziaste sau dimpotrivă, închise, taciturne, mohorâte, blazate, anxioase, indispuse etc.

Procesele afective superioare depăşesc prin stabilitate, consistență structură şi conținut stările emoționale anterior descrise care sunt nu numai disparate dar şi circumstanțiale, tranzitorii. În categoria ***proceselor afective superioare se înscriu sentimentele şi pasiunile.***

Sentimentele sunt trăiri intense, stabile şi de durată. Specific umane, ele se nasc din emoții, fie pozitive, fie negative, care se repetă în timp, incluzând totodată şi elemente de ordin intelectual, voluntar şi motivațional. Sentimentele pot fi de dragoste, recunoştință, admirație dar şi de îndoială, invidie, gelozie, ură.

Pasiunile se definesc ca sentimente cu intensitate, stabilitate şi generalitate foarte mare, cu orientare precisă şi antrenând întreaga personalitate. Pasiunile pot avea o orientare valorică pozitivă, fiind acceptate şi încurajate social (pasiunea pentru activități culturale, artistice, sportive etc.) sau una negativă, dirijată de scopuri egoiste, dăunătoare, nocive. Anumite patimi sau vicii sunt descurajate, repudiate şi reprimate social. Patimile (viciile) devitalizează personalitatea şi deviază comportamentul prejudiciind nu numai individul ci şi colectivitatea.

3. Influența afectivității asupra sistemului motivațional

Am văzut ce rol joacă motivația în activitatea profesională. Am insistat pe ideea că individul are capacitatea de a-şi modela interesele în funcție de activitatea pe care o desfăşoară, posibilitatea modelării având o importanță mare la îmbunătățirea performanțelor profesionale.

Spuneam că oamenii nu se raportează pasiv la realitate. Ei se bucură când îşi realizează trebuințele sau, dimpotrivă sunt supărați, nervoşi, apatici în măsura în care nu reuşesc să-şi rezolve problemele. Această raportare sub formă de trăiri este foarte importantă pentru că ea însoțeşte ca aerul viața de zi cu zi a individului având o mare influență în modelarea motivației şi în obținerea performanței.

Există un cerc „vicios": **motivație – performanță – recompensă – afectivitate.** Aceste patru cuvinte formează, în timp, ceea ce numim spiritul de corp, cultura unei instituții: obiceiuri, interdicții, eroi, prestigiu, mituri etc. La formarea acestui spirit de corp un rol important îl are, aşa cum am arătat, şi afectivitatea.

Scanned with OKEN Scanner

Satisfacerea necesităţilor materiale şi spirituale, de fapt înlăturarea dezechilibrelor organice şi intelectuale, furnizează în plan subiectiv senzaţii plăcute. Starea emoţională se modifică neîncetat prin atingerea sau depăşirea unor praguri specifice în derularea proceselor metabolice sau în urma relaţiilor dintre individ şi semenii săi.

De exemplu, jignirile, ameninţările, vederea unei mulţimi turbulente, perceperea neaşteptată a zgomotului unei explozii, întâlnirea cu o persoană agreată sau, dimpotrivă, dezagreabilă nu modifică în mod nemijlocit echilibru organic interior dar schimbă vizibil starea afectivă.

Toate aceste manifestări pe fond afectiv se produc în urma unor dezechilibre (fiziologice, psihologice, sociale). În măsura în care persistă vor influenţa direct motivaţia individului. Emoţiile apar pe fondul unor frustraţii, ca urmare a nesatisfacerii anumitor trebuinţe resimţite acut, a nerealizării unor dorinţe vii, a unor obstacole care se interpun în calea realizării scopului.

Efectul lor dezorganizator constă în acapararea totală a atenţiei, blocarea proceselor gândirii, incapacitatea de concentrare, dispariţia controlului, tulburarea ritmului vorbirii, pripeala în luarea deciziilor etc. De exemplu, un angajat perfect convins că va primi o recompensă în bani este omis de către şefii săi. Supărarea de moment îl poate determina să aibă reacţii necontrolate. Va tuna şi fulgera la adresa şefilor sau, dimpotrivă, dacă este o persoană introvertită, retrasă, nu va discuta cu nimeni şi se va închide în el.

Aceste atitudini nu sunt benefice pentru activitatea ulterioară. Poate că unele motive care l-au determinat să fie un bun lucrător, printre care şi motivul că va fi recompensat, vor fi spulberate. Atitudinea refractară nu-i va folosi la nimic. Neîndeplinirea corectă a misiunilor îl va duce la desfacerea contractului de muncă. Dimpotrivă, o atitudine deschisă, de autoîmbărbătare va putea închide repede acest incident. Individul poate cere unele explicaţii de la superiorul său direct, vizavi de această omisiune. Angajaţii pot trăi stări emoţionale şi în urma unor disfuncţionalităţi fiziologice.

Prin aceste trăiri precum şi trăirea repetată a unor emoţii variate, unele plăcute, altele neplăcute, pe cât posibil dozate, pentru a se evita efectele stresante, omul învaţă să se domine, să se controleze, să-şi reprime manifestările emoţionale neagreate. La rândul său, se deprinde să suporte cu calm unele manifestări ale celor din jur.

Strâns legat de aceste deprinderi se vorbeşte şi de *călirea afectivă sau călirea psihomorală* – un proces complex, de durată, prin intermediul

Scanned with OKEN Scanner

căruia omul învaţă să-şi valorifice social trăirile emoţionale, adica să se manifeste în aşa fel încât să nu-şi dăuneze sieşi şi celor din jur.

Totodată, prin contactele umane, prin învingerea greutăţilor, prin victoriile obţinute asupra propriului organism, omul se îmbogăţeşte cu noi trăiri afective, mai profunde, mai adecvate mediului de viaţă şi de muncă.

Pus deliberat în condiţii de instruire ce necesită rezolvarea de situaţii dificile, deci trăirea repetată a unor emoţii variate, unele plăcute, altele neplăcute, pe cât posibil dozate astfel încât să se evite stresul, poliţistul învaţă să se domine, să se controleze, să-şi reprime manifestările emoţionale neagreate în colectivul din care face parte.

La rândul lui, se deprinde să suporte cu calm unele manifestări ale celor din jur.

Parcurgerea de zi cu zi înseamnă muncă, eforturi pentru învingerea greutăţilor. Trăind în repetate rânduri satisfacţia muncii, precum şi insatisfacţiile generate de aprecierile negative, critice făcute de şefi sau colegi, poliţistul doreşte să repete momentele plăcute şi să le evite pe cele neplăcute.

Într-un timp mai scurt sau mai lung el se integrează afectiv în grup, se bucură de succesele comune, se întristează de eşecuri.

III. MOTIVAŢIE, AFECTIVITATE ŞI PERFORMANŢĂ. OPTIMUM MOTIVAŢIONAL

Motivaţia nu trebuie considerată şi interpretată în sine, ea trebuie pusă în slujba obţinerii unor rezultate tot mai bune în activitatea profesională, în rezolvarea misiunilor şi sarcinilor, în obţinerea unei performanţe. Performanţa reprezintă un nivel superior de îndeplinire a scopului. Ceea ce interesează într-o activitate este valoarea motivaţiei şi eficienţa ei propulsivă. În acest context, problema relaţiei dintre motivaţie şi performanţă are o importanţă practică.

Cum orice individ doreşte să obţină într-o activitate performanţa maximă, şi cum motivaţia influenţează direct orice activitate, problema care se pune este următoarea: de ce motivaţie este nevoie pentru a se obţine o performanţă înaltă?. Ulterior s-a constatat că sarcina de rezolvat îşi pune şi ea amprenta asupra performanţei. Pentru sarcini simple, repetitive, rutiniere, cu puţine alternative de rezolvare) creşterea intensităţii motivaţiei era direct proporţională cu creşterea performanţei. În sarcinile complexe (creative, bogate în conţinut şi în alternative de soluţionare), creşterea intensităţii motivaţiei se asociază până la un punct

Scanned with OKEN Scanner

cu creşterea performanţei, după care performanţa începe să scadă.

Se întâmplă astfel, deoarece în sarcinile simple, cu unul, două răspunsuri corecte, diferenţierea lor se face cu uşurinţă. O decizie cu mai multe soluţii, luată în condiţii de incertitudine necesită un timp anume, grăbirea, nerăbdarea, datorate unei motivaţii anume va scădea „performanţa" deciziei.

Eficienţa activităţii depinde şi de relaţia dintre intensitatea motivaţiei şi gradul de dificultate a sarcinii cu care se confruntă individul, precum şi cu restricţiile ce rezultă din context. De exemplu, un angajat care primeşte o misiune importantă în urma căreia poate fi recompensat dar, în acelaşi timp, şi tras la răspundere pentru nerezolvarea ei: situaţie problematică cu două soluţii.

Omul nostru va face tot posibilul să execute misiunea pentru a primi o eventuală recompensă şi pentru a anula o eventuală pedeapsă în caz de nereuşită. Psihologii susţin (A. Adler, 1995) că indivizii rezolvă problemele nu atât pentru a fi recompensaţi, cât pentru a nu fi pedepsiţi dacă nu le rezolvă. În cazul de faţă, poliţistul poate să rezolve sau nu misiunea.

Dacă între mărimea intensităţii motivaţiei şi gradul de dificultate al sarcini există o corespondenţă şi o adecvare, eficienţa activităţii va fi asigurată. Putem vorbi în acest caz de *optimum motivaţional*. *Optimum motivaţional* – găsirea unei intensităţi optime a motivaţiei care să permită obţinerea unor performanţe înalte sau cel puţin scontate va fi realizată atunci când dificultatea sarcinii este percepută corect de către poliţist.

În stabilirea intensităţii intră mulţi factori: profesionalismul individului, interesele sale, maturitatea de a discerne, interesele reale pe care le promovează. În foarte multe cazuri, dificultatea sarcinii este percepută incorect de către cadrele M. I. În acest caz, ne confruntăm cu două situaţii tipice: fie subaprecierea misiunii, fie supraaprecierea acesteia. Din acest punct de vedere, poliţistul nu va fi capabil să-şi mobilizeze energiile şi eforturile corespunzătoare îndeplinirii misiunii.

În primul caz el va fi submotivat, va acţiona în condiţiile unui deficit energetic (nu-şi va doza energia) ceea ce va duce în final la nerealizarea misiunii. În al doilea caz, poliţistul va fi supramotivat, va activa în condiţiile unui surplus energetic (se va înfierbânta) ceea ce l-ar putea dezorganiza, stresa.

Din acest punct de vedere, şefii, comandanţii au obligaţia de a pregăti, în prealabil, subordonaţii pentru executarea misiunilor. Atunci când în misiune participă mai mulţi angajaţi, şefii trebuie să se asigure

Scanned with OKEN Scanner

că fiecare din echipă ştie ce are de făcut. Constituirea echipelor trebuie făcută în aşa fel încât să existe o completare a calităţilor membrilor şi a posibilităţilor acestora.

Strâns legat de performanţă, vorbim şi de nivelul de aspiraţie. Evident că fiecare dintre noi avem anumite aspiraţii, ţeluri spre care tindem. Nu de multe ori, datorită visării cu ochii deschişi, suntem duşi de val, proiectând aspiraţii „periculoase", ce nu pot fi , obiectiv vorbind, realizate.

Nivelul de aspiraţie trebuie să fie puţin peste posibilităţile de moment. Nivelul de aspiraţie este benefic pentru individ atâta timp cât acesta ştie să păstreze proporţiile. Un individ care îşi propune să realizeze lucruri irealizabile nu face altceva decât să se amăgească şi să trăiască într-o continuă iluzie.

Şefii nu pot corecta nelimitat aceste visări pentru că multe din ele se petrec în intimitatea individului. Doar el este acela care poate, prin autocontrol să menţină un echilibru între realitate şi dorinţă. Intervin aici mecanisme psihologice extrem de fine ce acţionează de multe ori la nivelul subconştientului, scăpând deci, raţiunii şi judecăţii individului. Poeţii spun că oamenii învaţă cu mintea (logica, raţionamentul) şi cu inima (afectivitatea, pasiunea, sentimentul).

Cum poate fi transpusă în logică aceasta a doua cale? Sute de ani le-au trebuit filosofilor şi psihologilor să recunoască că achiziţionarea prin afectivitate, prin trăire, prin „inimă" este încă un mister.

Toţi o cunoaştem, pentru că toţi ne transformăm zi de zi sub autoritatea ei. Este o problemă de cultură? o problemă de psihologie colectivă? o problema ascunsă în intimităţile omului?

Afectivitatea şi motivaţia sunt pârghii importante în procesul autoreglării individului, o forţă motrice a întregii sale dezvoltări psihice. Selectarea, asimilarea şi sedimentarea influenţelor mediului vor depinde de structurile motivaţionale ale persoanei. Din acest punct de vedere, motivaţia este un act reflex individual.

Ceea ce am încercat să demonstăm este faptul că motivaţia şi afectivitatea pot fi orientate într-o anumită formă voluntar. Putem promova anumite motive, anumite structuri emoţionale în funcţie de context. Pentru că, în ultimă instanţă, nu există motive rele sau bune, există motive eficiente şi motive neeficiente. Ele sunt „îmbrăcate" de afectivitate care le dă o forţă deosebită.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Paul Popescu – Neveanu, **Psihologie generală**, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
2. Andrei Cosmovici, **Psihologie generală**, Ed. Polirom, Iasi, 1996.
3. Adfred Adler, **Cunoaşterea omului**, Editura I. R. I, Bucureşti, 1996.
4. Adfred Adler, **Sensul vieţii**, Editura I. R. I, Bucureşti, 1997.
5. Gaston Berger, **Tratat practic de cunoaştere a omului**, Editura I. R. I, 1997.
6 Karen Horney, **Conflictele noastre interioare**, Editura I. R. I. Bucureşti, 1998.

Scanned with OKEN Scanner

7

RELAȚII INTERPERSONALE. ROL, STRUCTURĂ ȘI RELAȚII DE GRUP

Societatea nu este posibilă fără indivizii umani, iar aceştia nu pot supraviețui decât în cadrul unei asocieri bazată pe relații interpersonale. În fapt, relațiile dintre oameni (legiferate sau nu) stau la baza existenței societății. Aceste relații ce se fundamentează pe procesele de comunicare sunt pentru indivizi foarte importante, prin ele omul reuşind să-şi satisfacă trebuințele.

Omul societății este un om relațional, un om care îşi împlineşte idealurile, se desăvârşeşte moral, are o finalitate existențială prin aceste relații interpersonale. Familia, grupurile de muncă, de vecinătate, de prieteni, toate se constituie prin relații interpersonale. În general, relaționarea asigură grupurilor stabilitate şi dezvoltare. Idealul uman, realizarea hedonismului psihologic (evitarea durerii şi conservarea plăcerii) se materializează direct sau indirect prin multitudinea de relații interpersonale: formale - informale; de dominație - supunere; cooperare - competiție etc.

Putem cunoaşte oamenii prin tipurile de relații interpersonale pe care le promovează. Putem studia climatul dintr-un microgrup prin tipul dominant de relație existent. Cooperare sau competiție? interes individual – interes de grup? Prin această pânză de păianjen omul devine sclavul propriilor sale relații. Există şi disponibilitatea de a-l ajuta pe celălalt, există şi disponibilitatea de a-l distruge. Există, la individ, şi aspirația către putere (a avea numai pentru tine) şi sentimentul comuniunii cu celălalt (a avea şi pentru altul). Ce anume devine determinant? Ce anume ne condiționează viața?

Există relații îndreptate spre altul (apropiere, adaptare, uniune, cooperare), există relații în comparație cu altul (concurență, opoziție, conflict) şi există relații împotriva altuia (distrugere, violență, agresiune).

Nevoia de relaționare a individului este o necesitate naturală, izvorâtă din ontologia umană bazată pe ideea de grup. Istoria omenirii, am mai spus-o, este o istorie a grupurilor umane şi nu o istorie a

Scanned with OKEN Scanner

indivizilor. Mai mult, orice definiție a unui grup reține în interiorul ei ideea de relație: „grupul se constituie ca un ansamblu de persoane aflate în interrelații în vederea atingerii unui scop și diferențiindu-se după rolul pe care îl joacă în grup. La o primă analiză a definiției identificăm mai multe elemente: „ansamblu de persoane", interrelații, scop, rol.

Ce sunt, deci, aceste interrelații sau relații interpersonale?

1. Definiția și trăsăturile relațiilor interpersonale

În dicționarul de sociologie (coord. L. Vlăsceanu, C. Zamfir) se arată că relațiile interpersonale sunt un tip de relații sociale caracterizate prin faptul că sunt stabilite între persoane (nu grupuri) și sunt regizate în măsură semnificativă de logica necesităților umane individuale.

Foarte multe necesități individuale sunt finalizate prin relațiile dintre persoane: suport psihologic, dragoste, stimă, reducere a incertitudinii și anxietății, afiliere, statut, securitate și prestigiu. Omul este o ființă socială și în sensul că are nevoie de celălalt, se împlinește prin el, își rezolvă trebuințele primare (fiziologice) și secundare (umane) cu ajutorul lui.

Celebra piramidă a lui Maslow, conform căreia individul tinde cu necesitate să rezolve trebuințele cele mai presante are la bază ideea de interrelație. Maslow enumeră cele cinci grupe de trebuințe în ordinea importanței:

– trebuințe fiziologice: hrană, odihnă, adăpost;
– trebuințe de securitate/protecție;
– trebuința de apartenență la grup;
– trebuința de stimă/prestigiu;
– trebuința de autorealizare/afirmare de sine.

Satisfacerea acestor trebuințe implică relația ca atare. Mai mult decât atât, observăm că a treia grupă de trebuință este legată în mod direct de apartenența la grup. Grupul este pentru individ o „oglindă". Prin ea, acesta se ajustează estetic și etic. Dinamica acestor nevoi/trebuințe reglează și orientează relațiile interpersonale. Sunt relații construite în primul rând pentru satisfacerea necesităților de sociabilitate: relațiile de prietenie, distracția în comun, relațiile de dragoste. Componenta interpersonală este puternică și în cadrul relațiilor sociale (relații de muncă, politice etc).

Importanța relațiilor interpersonale în spațiul social a fost dovedită atât din punctul de vedere al individului uman (psihologic) cât și al funcționării societății (sociologic). O primă direcție de cercetare, de

Scanned with OKEN Scanner

indivizilor. Mai mult, orice definiție a unui grup reține în interiorul ei ideea de relație: „grupul se constituie ca un ansamblu de persoane aflate în interrelații în vederea atingerii unui scop și diferențiindu-se după rolul pe care îl joacă în grup. La o primă analiză a definiției identificăm mai multe elemente: „ansamblu de persoane", interrelații, scop, rol.

Ce sunt, deci, aceste interrelații sau relații interpersonale?

1. Definiția și trăsăturile relațiilor interpersonale

În dicționarul de sociologie (coord. L. Vlăsceanu, C. Zamfir) se arată că relațiile interpersonale sunt un tip de relații sociale caracterizate prin faptul că sunt stabilite între persoane (nu grupuri) și sunt regizate în măsură semnificativă de logica necesităților umane individuale.

Foarte multe necesități individuale sunt finalizate prin relațiile dintre persoane: suport psihologic, dragoste, stimă, reducere a incertitudinii și anxietății, afiliere, statut, securitate și prestigiu. Omul este o ființă socială și în sensul că are nevoie de celălalt, se împlinește prin el, își rezolvă trebuințele primare (fiziologice) și secundare (umane) cu ajutorul lui.

Celebra piramidă a lui Maslow, conform căreia individul tinde cu necesitate să rezolve trebuințele cele mai presante are la bază ideea de interrelație. Maslow enumeră cele cinci grupe de trebuințe în ordinea importanței:

– trebuințe fiziologice: hrană, odihnă, adăpost;
– trebuințe de securitate/protecție;
– trebuința de apartenență la grup;
– trebuința de stimă/prestigiu;
– trebuința de autorealizare/afirmare de sine.

Satisfacerea acestor trebuințe implică relația ca atare. Mai mult decât atât, observăm că a treia grupă de trebuință este legată în mod direct de apartenența la grup. Grupul este pentru individ o „oglindă". Prin ea, acesta se ajustează estetic și etic. Dinamica acestor nevoi/trebuințe reglează și orientează relațiile interpersonale. Sunt relații construite în primul rând pentru satisfacerea necesităților de sociabilitate: relațiile de prietenie, distracția în comun, relațiile de dragoste. Componenta interpersonală este puternică și în cadrul relațiilor sociale (relații de muncă, politice etc).

Importanța relațiilor interpersonale în spațiul social a fost dovedită atât din punctul de vedere al individului uman (psihologic) cât și al funcționării societății (sociologic). O primă direcție de cercetare, de

Scanned with OKEN Scanner

orientare psihologică a încercat să demonstreze că normalitatea psihologică şi dezvoltarea umană nu reprezintă o stare strict individuală ci se realizează în contextul relaţiilor interpersonale. Acestea pot fi un mediu patogen (inhibiţii, dependenţă, manipulare, exploatare şi utilizare a celuilalt, agresivitate, neîncredere, ostilitate, într-un cuvânt alienare interpersonală.

Aceste medii patogene sunt cu atât mai periculoase în cadrul grupurilor militare care prin definiţie sunt grupuri înalt formalizate, impersonale, în care rolurile şi statutele sunt reglementate cu stricteţe de regulamente de ordine interioară, instrucţiuni sau dispoziţii. Ele pot fi cu atât mai periculoase cu cât, ascunzându-se după paravanul regulamentelor şi invocând finalitatea acestor grupuri prin sloganul „scopul scuză mijloacele", alienarea interpersonală se poate produce mult mai uşor decât în cadrul grupurilor civile. Bunăoară, cum s-ar putea desfăşura viaţa într-un colectiv în care comanda încurajează, indirect, bârfa, zvonurile sau unde domneşte o disciplină cazonă, rece, justificată până la un punct de regulamentele militare.

Relaţiile interpersonale ar fi de suspiciune, dezinteres colectiv, ambiţie şi neîncredere, relaţii de tip „toţi împotriva tuturor" ceea ce ar crea un climat de muncă extrem de primejdios.

Dimpotrivă, un mediu interpersonal pozitiv, suportiv, bazat pe acceptare reciprocă, stimă, sinceritate, ar reprezenta o condiţie esenţială a dezvoltării personale, asta în condiţiile în care ar fi respectate regulamentele, ierarhia, ordinul etc. Traducerea lor s-ar realiza într-o perspectivă umanistă, încercând să se promoveze în paralel interesul individual şi cel de grup.

Pentru aceasta ar fi nevoie de promovarea unor relaţii interpersonale noi, despre care se vorbeşte atât de mult şi se face atât de puţin, relaţii care ar elimina sau limita ostilitatea şi dominarea, relaţii care să promoveze o etică profesională umanistă şi un cod moral care să-l apere pe celălalt.

Cu atât mai mult, o asemenea filosofie a relaţiilor interpersonale este necesară în unităţile M. I cu cât prejudecata opiniei publice este aceea că ministerul nu promovează deschiderea, transparenţa şi valorile comunităţii atât de mult cât ar trebui.

Este nevoie de o nouă imagine, de o nouă „oglindă" care să arate opiniei publice noile realităţi din M. I, dar în acelaşi timp să promoveze o cultură juridică minimă pentru a se înţelege competenţele M. I. Construirea unei imagini se poate face şi din interior.

Scanned with OKEN Scanner

Parafrazându-l pe R. Benedict care vorbea despre o societate sinergică, o societate care asigură condiţiile sociale şi instituţionale ce fac posibilă fuzionarea „egoismului"(aspiraţia către putere) şi „altruismului"(sentimentul comuniunii cu celălalt) putem promova conceptul de instituţie sinergică - care oferă condiţii ca atunci când o persoană urmăreşte satisfacţii personale, automat îi ajută pe ceilalţi, iar când acţionează altruist obţine totodată recompense şi satisfacţii pentru sine însuşi.

Este interesant cum se poate transforma instituţia M. I. într-o instituţie sinergică.

Câteva idei generale:

– etica profesională umanistă cu specificarea clară a responsabilităţilor şi obligaţiilor;

– apropiere de comunitate şi autoritatea locală;

– crearea unei imagini pozitive a instituţiei M. I. în cadrul societăţii;

– apărarea cadrelor M. I. de orice fel de ameninţări generate în urma îndeplinirii sarcinilor şi misiunilor (trebuinţa de securitate şi protecţie);

– creşterea prestigiului profesional în paralel cu o salarizare care să asigure cadrelor un trai decent;

– promovarea unor relaţii interpersonale deschise, amiabile, astfel încât fiecare angajat să se simtă bine la locul de muncă.

A doua orientare în domeniul relaţiilor interpersonale este din punct de vedere social: organizarea sistemelor sociale care nu ţin seama de necesităţile umane, recurgând la metode de coerciţie gratuite nu poate atinge nivele ridicate de eficienţă. Din acest motiv trebuie avute în vedere „relaţiile umane".

Această teză arată în linii generale că necesităţile complexe ale oamenilor (stimă, respect, mediu uman suportiv, starea de satisfacţie) reprezintă o importantă sursă motivaţională a performanţei. Umanizarea relaţiilor de muncă – chiar şi în sistemele militare este o cale de a obţine performanţe ridicate. Această idee a fost preluată şi dezvoltată în managementul organizaţional.

Dintr-un anumit punct de vedere şi instituţia M. I. este o organizaţie definită drept grup de persoane care au scopuri comune, ce necesită efortul conjugat al tuturor pentru a fi atinse. Pe această idee putem spune că o organizaţie eficientă, creativă, flexibilă, se fundamentează pe relaţii interpersonale stimulative, unde oamenii participă activ, dezvoltând şi afirmându-şi propriile capacităţi. Aceste

Scanned with OKEN Scanner

cercetări au adus în prim plan un concept opus celui de alienare interpersonală, cel de competență interpersonală - capacitatea de a avea relații deschise, pozitive cu ceilalți, indiferent de mediu și posibilitatea de a reconfigura un mediu patogen într-un mediu permisiv, plecând de la această competență.

Competența este indispensabilă în toate profesiunile unde se lucrează cu oameni: învățământ, sănătate, administrație, poliție etc. Sunt oameni care nu au competențe interpersonale dar, și aceasta este lucru cel mai important, această competență este învățată ca orice altă deprindere. Psihopedagogia care studiază particularitățile personalității, comportamentului uman în procesul de învățare socială are drept scop, printre multe altele, și formarea competenței interpersonale a indivizilor, văzută ca orice deprindere sau pricepere.

2. Noțiunea de rol social. Trăsături și caracteristici

Grupul nu este niciodată o sumă de constituienți echivalenți: indivizii care îl formează, își împart sarcinile, fiecare se specializează mai mult sau mai puțin, încredintând altora „funcțiile" pe care nu le pot îndeplini. Repartiția se face în funcție de aptitudinile fiecăruia, deoarece ceea ce îi interesează pe toți este ca sarcinile grupului să fie în mod convenabil asigurate. În oarecare măsură satisfacerea nevoilor grupului se reflectă în satisfacția produsă de lucrul bine făcut de fiecare individ.

În mod necesar, grupul se organizează, stabilindu-se, în majoritatea cazurilor, o ierarhizare a competențelor, responsabilităților și bineînțeles a puterii. Membrul grupului este ca un actor, diferitele funcții corespund cu tot atâtea roluri, supunându-se la norme sau modele de comportamente implicite (A. Macchielli, 1983).

Totalitatea regulilor îi conferă individului un statut în cadrul grupului. De asemenea, aceste roluri reprezintă un ansamblu de acorduri și dezacorduri față de parteneri, modelate prin experiență, dispoziții de urmat, modele sau sisteme de interacțiune.

Rolul social în interiorul grupului ar reprezenta un model de comportare (relaționare) asociat unei poziții sau unui status (prestigiu), punerea în act a drepturilor și obligațiilor asociate unui statut (R. Linton, 1936).

Rolul social exprimă un comportament efectiv ce determină o reacție a celorlalți cât și o prescripție normativă (fișă a postului). Din acest din urmă punct de vedere, rolul social desemnează comportamentul pe care în mod

Scanned with OKEN Scanner

legitim îl aşteaptă ceilalţi de la individul care ocupă o poziţie socială determinată (ce aşteaptă profesorul de la cursant?). Aici apare prima dilemă: aşteptările indivizilor sunt extrem de diversificate şi mai mult de atât sunt subiective şi arbitrare. Cum se va împăca această subiectivitate - extrem de importantă şi presantă - cu prescripţiile normative?

Aici, în acest punct, rolul social începe să structureze grupul în formal şi informal. Formal - presiunea normelor, a regulamentelor care sunt transindividuale (obligatorii şi aproape imposibil de schimbat), informal - înţelegerea şi acceptarea subiectivităţii aşteptărilor celorlalţi.

Această dilemă a dus chiar la utilizarea termenului de rol, pentru a desemna aspectul prescriptiv (ce se cere în mod formal), al conduitei asociate unui statut şi termenul de conduită de rol, pentru comportamentul efectiv al persoanei.

A doua dilemă ce apare în această problemă o constituie multitudinea de roluri. Intuim că individul „joacă" mai multe roluri zi de zi. O persoană este tată, funcţionar, soţ, fiu etc. În fiecare zi el se raportează distinct la diferite persoane, adoptă o conduită pentru fiecare situaţie în parte. Aceste roluri pot fi, la un moment dat, chiar în contradicţie, generând conflicte inter-rol.

Aceste conflicte exterioare inter-rol pot fi soluţionate, şi aşa se întamplă de cele mai multe ori, în urma unei analize sau medieri. Mai grav este când conflictul este interior - discrepanţa între trăsăturile de personalitate ale purtătorului de rol social şi prescripţiile rolului social, incapacitatea individului de a satisface exigenţele rolului social. Această discrepanţă pune în discuţie aptitudinea de a juca un anume rol social.

În special, pentru rolurile sociale profesionale, care sunt mai clare şi aşteptările celorlalţi precise, această discrepanţă iese în evidenţă. În sistemele unde posibilitatea de a ajunge să joci un rol, să atingi un statut, nu este convenabil şi social îndeplinită (recunoscută ca fiind corectă de toţi membrii grupului) atunci apar posibilităţi „perverse" de atingere a unui statut – nepotism, discriminare sexuală, rasială etc., orice altceva decât competenţa. Cu cât rolul jucat este mai aproape de vârful ierarhiei şi de eficienţa cu care este „jucat" depind mai mulţi angajaţi cu atât mai mult aceste discrepanţe creează un mediu patogen de lucru.

3. Structura şi relaţiile formale

Prin structură se înţelege organizarea internă, modul de funcţionare şi presupune felul cum sunt reglementate relaţiile interpersonale în grup. La nivelul unui grup trebuie disociat între două tipuri de structuri (J. Stoetzel, 1963):

– *structura prescrisă, formală* (structura de autoritate şi structura

Scanned with OKEN Scanner

funcţională), adică un organism oficial, juridic etc.;

– *structura afectivă, informală*, rezultând din aceea că grupul comportă, între membrii săi, relaţii de simpatie, de antipatie şi de indiferenţă.

Fiecare colectiv de muncă (formaţiune, compartiment, birou, catedră etc.) are două structuri: una formală şi una informală. Acestor structuri le corespund două tipuri de relaţii: formale şi informale.

Structura informală vizează ansamblul persoanelor dintr-un colectiv, poziţia acestora şi modul de reglementare a conduitelor fiecăruia pentru obţinerea eficienţei.

Structura formală vizează persoanele care sunt incluse, funcţia fiecăreia dată de fişa postului (drepturile şi obligaţiile reglementate), poziţia în ierarhia grupului: subordonat, şef intermediar, comandant. Aferent acestei structuri putem vorbi de relaţiile formale. Acestea vizează modul în care se comportă membri grupului, unii faţă de alţii şi sunt reglementate de către regulamentul de organizare şi funcţionare, precum şi de alte prevederi legale.

Relaţiile formale vizează „modalităţile de subordonare, status-ul oficial, respectarea prescripţiilor regulamentare" (A. Neculau, 1977). Relaţiile formale au drept scop eliminarea caracteristicilor individuale sau prejudiciilor personale. Câteva trăsături de bază conturează imaginea după care depistăm caracterul formal al unui colectiv/ organizaţie. (A. Tannenbaumn, 1967):

– scopul este acela de a furniza servicii, de a realiza sarcini;

– implică repartiţia funcţiilor pe principiul specializării;

– specializarea funcţiilor implică totodată coordonarea acestora în vederea atingerii rezultatului final;

– presupune o anumită ordine (ordonare a activitatilor, o previziune a comportamentelor posibile);

– autoritatea în colectiv presupune dreptul formal de a comanda, de a da ordine în funcţie de poziţia în ierarhie;

– uniformizarea comportamentelor în sânul colectivului, o presiune pentru a le reduce la un numitor comun;

– simbolurile şi însemnele au rolul de a facilita identificarea colectivului (organizaţiei) ca utilitate socială.

Inflexibilă, afirmând o rigiditate manifestă, ignorând diferenţele individuale între motivaţiile participanţilor, structura formală nu admite excepţii de la regulă. Aceste excepţii se dovedesc însă, adesea, mai importante decât regula.

Scanned with OKEN Scanner

Structura formală tinde să reducă la minim rolul factorului uman. Ocupându-se numai de ceea ce este tip precis, de ceea ce poate fi cunoscut, structura formală este în încurcătură atunci când este confruntată cu neprevăzutul, neobişnuitul, ilogicul, iraţionalul. Deşi urmăreşte aşezarea relaţiilor într-un cadru legal, reglementat până în amănunt, dă naştere la contrariu: sentimente de nesiguranţă, neîncredere, suspiciune.

Raportarea la formal este şi mai intensă în sistemele militare unde gradul de formalizare este mai mare datorită regulamentelor şi instrucţiunilor care reglementează activitatea în cele mai mici detalii.

Relaţiile formale au însă o importanţă mare în atingerea unor performanţe (T. Zorlentan, 1996) prin:

– funcţia de legitimare a puterii şi obligaţiilor ce revin fiecărui membru.

Delimitând prin post locul şi rolul fiecărei persoane, structura formală trebuie să-i ofere şi mijloacele oficiale pentru desfăşurarea acţiunilor, înlăturând arbitrariul, dezordinea, abuzurile;

– funcţia de integrare socială a membrilor în conformitate cu anumite norme şi reguli scrise.

Relaţiile formale sunt relaţiile pe care organizaţia le cere de la membrii săi, o anumită conduită, vestimentaţie, anumite performanţe, loialitate, corectitudine, „spiritul de corp". Individul, în momentul în care pătrunde într-o structură formală acceptă *nolens*, *volens* aceste „cereri". Dar el vine cu o anumită filosofie de viaţă,cu anumite prejudecăţi, cu anumite interese şi trebuinţe care trebuie armonizate cu ale celorlalţi.

Structura şi relaţiile formale nu i se par atractive deoarece nu corespund direct nevoilor lui personale. Din acest punct de vedere individul intră în relaţii cu ceilalţi membri ai colectivului, caută „aliaţi", stabileşte eventuali „duşmani", persoane de care ar trebui să se ferească, persoane care nu l-ar ajuta etc.

În acest fel se naşte, alături de structura formală, o nouă structură - cea informală, apar, alături de relaţiile formale, altfel de relaţii - cele informale.

4. Structura şi relaţiile informale

Structurile informale însoţesc ca o umbră structurile formale. Ele sunt constituite din persoane între care se stabilesc relaţii spontane, flexibile, bazate pe afectivitate. Colectivul informal este definit drept o reuniune, cu o durată variabilă, a unui număr restrâns de membri, bazată

Scanned with OKEN Scanner

pe similitudini, raporturi dominant afective şi nevoi comune.

Elton-Mayo a realizat, în anii '30, cercetări privind structura şi relaţiile informale din colectivele de muncă. Rezultatele cercetării pot fi sintetizate, astfel:

– dezvoltarea spontană a relaţiilor fondate pe simpatie şi solidaritate;

– dezvoltarea normelor de comportament admisibile în materie de eficienţă şi de asistenţă mutuală (compatibilitate psihologică);

– consolidarea acestor norme printr-un leader, ales de membrii colectivului, numit şi leader informal. Acest leader nu joacă un rol formal, nu are responsabilităţi de acest fel pe linie de muncă. El este ales de grup ca semn al preţuirii şi încrederii de care se bucură în grup.

Mayo arată că grupurile informale se nasc în mod natural (în graniţele grupurilor formale) şi sunt mai puternice decât cele formale, iar pe de altă parte, regulile şi aşteptările informale ale grupurilor sunt mult mai exigente decât regulile formale.

Caracteristica principală a structurii informale este de a trăi la periferie, în umbra structurii formale (J. Reynand, 1962). Ca un paradox, structura şi relaţiile formale devin mai eficiente numai prin acceptarea structurii şi relaţiilor informale. În primul rând, pentru că schimburile de informaţii şi raporturile oficiale între membrii pot deveni mai libere şi mai simple, în al doilea rând, pentru că relaţiile informale pot servi la protecţia sau apărarea faţă de excesele de exigenţă ale organizării formale, iar, în al treilea rând, motivarea membrilor se întăreşte prin contactul direct, în afara formelor oficiale.

Structura informală şi, implicit, relaţiile informale apar datorită unor cauze ce ţin de om, de organizaţie/instituţie şi de mediul extern.

Dintre cauzele aparţinând factorului uman amintim:

– **nevoia de afiliere la grup** – omul nu poate trăi în afara grupului, a relaţiilor cu ceilalţi;

– **nevoia de afecţiune**, tradusă prin dorinţa fiecărui individ de a fi înţeles, acceptat, stimat, iubit, preferat de colegi şi superiori. Nesatisfăcută, această dorinţă se poate transforma în atitudini negative (apatie, indiferenţă, ipocrizie, ură, egoism);

– **nevoia de prestigiu**, tradusă prin dorinţa indivizilor de a li se recunoaşte şi aprecia demnitatea, valoarea profesională şi morală, conduita.

Deficienţele în nesatisfacerea acestei nevoi duc la descurajare, inhibarea sociabilităţii, a tendinţei de a evolua;

Scanned with OKEN Scanner

– **nevoia de stabilitate** – dorința individului de a obține siguranță pe termen lung. Nesatisfacerea ei face ca individul să devină anxios, instabil emoțional, să caute alte grupuri care îi pot oferi siguranță;

– **nevoia de a ști**, manifestată prin trebuința de a primi veşti, ştiri, informații noi. Nesatisfăcută, această trebuință creează zvonuri, bârfă etc.

În viața de zi cu zi aceste nevoi apar ca motive afective: simpatii, antipatii, interese sociale, aspirații şi preocupări comune. Ele țin de dorința mărturisită sau nemărturisită a individului de a se simți bine alături de ceilalți, de a putea să-şi rezolve problemele personale şi profesionale cu un minim efort şi cu eficiență maximă.

Dincolo de aceste cauze, specific umane, există şi cauze care țin direct de grupul de muncă în ansamblul său:

– **dimensiunea** – numărul de persoane angajate are un impact direct. Cu cât numărul angajaților este mai mare, cu atât tendința lor de a adera la grupurile informale crește. Apar aşa - numitele bisericuțe în interiorul colectivelor de muncă: subgrupuri ale căror membri se ajută reciproc, sunt compatibili psihologic, le face plăcere să se afle în relații unii cu alții, altele decât cele profesionale, indiferent de poziția lor formală în organizație;

– **tipul de structură formală** – creşterea gradului de formalizare a structurii, relațiile şef-subordonat impersonale, regulile stricte şi rigide creează atitudinea de refuz, nemulțumire şi apatie şi orientarea spre grupurile informale;

– **stilul de management** (conducere) – predominantă stilului autoritar, birocratic lezează nevoia de prestigiu, afecțiune, siguranță şi ca atare, pentru satisfacerea acestor nevoi, îndrumă angajații către grupuri informale.

Nu trebuie să înțelegem că aceste realități: formal – informal ar fi în competiție. Nevoia omului de afectivitate, de înțelegere, de a primi ajutor, de a se distra, de a fi prețuit, se manifestă indiferent de voința acestuia. Datorită faptului că sunt centrate pe obținerea de performanțe, pe o anumită eficiență, grupurile profesionale, indiferent de natura lor, limitează o parte din aceste nevoi, le subordonează celor amintite anterior.

Deşi intră în grupuri profesionale pentru a obține performanță, eficiență, resurse materiale etc., omul nu renunță la nevoile sale afective.

Deşi conştientizează importanța regulilor stricte, a regulamentelor, instrucțiunilor, la care a aderat de bunăvoie şi fără de care nu se obține eficiența, individul le urăşte şi le consideră inumane ori

Scanned with OKEN Scanner

de câte ori ele îi limitează acţiunile şi îi îngrădesc libertatea.

Deşi individul ştie că nu poate realiza nimic în afara grupurilor, că societatea este structurată pe aceasta „filosofie" şi că nu ar supravieţui în afara lor, el se răzvrăteşte ori de câte ori are ocazia şi intră în conflict cu ele.

Formalul nu poate exista fără informal pentru că individul, înainte de a fi muncitor, funcţionar, poliţist, jandarm, este om, cu calităţile sale dar mai ales cu defectele sale şi nimic din ceea ce este omenesc nu îi este străin.

5. Formal – informal şi climatul de muncă

Realitatea formală şi informală din orice colectiv îşi pune amprenta, direct, pe climatul de muncă şi indirect pe performanţa şi eficienţa activităţii.

Climatul de muncă, numit şi psihomoral, desemnează starea de spirit dintr-un colectiv. El se constituie la nivelul subunităţilor M. I. ca o rezultantă a interacţiunilor cu caracter preferenţial, a atitudinilor membrilor faţă de munca depusă şi faţă de profesie, a profilului motivaţional, a coeziunii, a performanţelor obţinute.

Structura formală şi cea informală, relaţiile formale şi informale contribuie la radiografierea climatului psihomoral. Coroborarea celor două tipuri de structuri şi relaţii conturează un anumit climat de muncă.

Aceasta vizează deosebirile şi asemănările dintre cele două structuri/relaţii, precum şi modul în care se influenţează una pe alta.

Asemănările celor două structuri rezidă în:

– se constituie în acelaşi colectiv, elementul uman inclus fiind acelaşi;

– servesc realizării unor obiective specifice;

– au caracter general, regăsindu-se în orice colectiv, indiferent de nivelul ierarhic, ramură etc;

Deosebirile se referă la:

– marea mobilitate a structurii informale faţă de cea formală, determinată de lipsa actelor normative, a reglementărilor oficiale;

– constituirea şi funcţionarea organizării informale sunt subordonate realizării unor nevoi, aspiraţii personale, în timp ce structura formală este un instrument al realizării unor obiective specifice colectivului.

Cele două tipuri de relaţii sunt complementare. Nu putem spune că unele dintre ele sunt bune iar altele sunt rele. Mai degrabă le putem defini în termeni de eficienţă/ineficienţă.

Colectivele de muncă specifice unităţilor M. I., care sunt puternic

Scanned with OKEN Scanner

formalizate, ar trebui să dea naştere unor relaţii informale mai puternice. Aceasta se referă la „umanizarea muncii". Profesiunea de poliţist, în speţă, este o profesiune stresantă, de risc, de curaj şi de spirit de sacrificiu.

La aceasta se adaugă şi aspectele murdare ale muncii de poliţie - mânuirea cadavrelor, a victimelor de accidente, contactele cu conflicte familiale violenţe, cu tâlhari, prostituate sau alte persoane cu comportament deviant, fapt care face ca poliţistul să dorească, mai mult decât în alte profesiuni să fie recunoscut, înţeles, stimat de colegii şi şefii săi.

Este o dorinţă naturală, venită ca o contrapondere la profesia stresantă pe care o exercită. Din acest punct de vedere, relaţiile informale capătă o pondere însemnată. Acelaşi lucru se poate spune şi despre celelalte cadre ale M. I., profesiunea acestora fiind una de risc crescut şi stresantă.

Climatul de muncă poate fi „detectat" prin măsurarea relaţiilor informale din colectivele de muncă. Acestea pot fi măsurate cu ajutorul testelor sociometrice.

Prin ele se măsoară relaţiile spontane, afective, bazate pe simpatie, antipatie, indiferenţă dintr-un colectiv. Această tehnică este un instrument util în mâna comandanţilor pentru a urmări starea de spirit din cadrul grupului.

Cu ajutorul testului sociometric se pot măsura relaţiile de simpatie din grup, se poate identifica: liderul informal (persoana cea mai apreciată din grup prin prisma calităţilor umane), liderul informal negativ (persoana cea mai respinsă din grup), persoana/persoanele indiferente pentru grup (care nu sunt nici apreciate nici respinse de către membrii grupului), „bisericuţele" din grup (subgrupurile) şi orientarea lor – spre interesele grupului sau împotriva acestor interese. De asemenea, se pot măsura aşteptările indivizilor – expectanţa – vizavi de ceea ce cred ei că gândesc ceilalţi despre ei. Întrebările sunt extrem de simple. Spre exemplu, pentru a măsura relaţiile de antipatie puteţi formula întrebarea în felul următor:

– aveţi posibilitatea să mergeţi într-o excursie alături de colegii dumneavoastră. Pe care din ei nu a-ţi dori să-i luaţi ?

Pentru a măsura expectanţa puteţi formula o întrebare în felul următor:

– aveţi posibilitatea să mergeţi cu colegii dumneavoastră într-o excursie. Care din colegii dumneavoastră consideraţi că nu ar fi de acord să mergeţi împreună cu ei?

Evident, testul sociometric poate fi realizat în funcţie de ceea ce se urmăreşte. Valoarea acestei tehnici constă în constanţa cu care este

Scanned with OKEN Scanner

administrată. În acest fel, se poate analiza dinamica relațiilor informale și implicit dinamica climatului de muncă ținând cont de faptul că o predominare a relațiilor de simpatie (alegeri pozitive) în grup duce la o creștere a coeziunii și a climatului de muncă.

Relațiile interpersonale rămân aspectul cel mai important în studierea grupurilor umane, în general, și a grupurilor militare, în special. Ele își pun amprenta pe o serie de aspecte ce privesc grupul: performanța, eficiența, climatul de muncă, coeziunea grupului, gradul de stres, umanizarea muncii, raporturile grupului cu mediul extern etc.

Din acest punct de vedere este bine ca șefii/comandanții să cunoască modul în care se structurează relațiile interpersonale, impactul acestora asupra colectivelor, corecția posibilă pentru a promova anumite relații interpersonale și a limita influența altora considerate ca disfuncționale. Toate acestea pentru ca fiecare colectiv, grup să-și poată satisface obiectivele generale: rezolvarea sarcinilor, formarea unui climat de muncă pozitiv și crearea unui prestigiu, a unei imagini favorabile.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. A. Neculau, **Liderii în dinamica grupurilor**, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977;
2. W. Whyte, **The organisation Man, Garden City Doubleday**, 1957;
3. A. Tannenbaumn, **Psychologie sociale de l`organisation industrielle**, Editura Hommer et Tehniques, Paris, 1967
4. T. Zorlentan și colaboratorii, **Management organizațional**, Editura Holding Reporter, București, 1996

Scanned with OKEN Scanner

8

COMUNICAREA UMANĂ ÎN MICROGRUPUL MILITAR

Termenul de comunicare este derivat din latinescul *comunis*, care înseamnă comun şi este definit prin încercarea omului de a stabili cu alte persoane un „cod comun" cu ajutorul căruia să poată fi difuzate informaţii, idei, atitudini.

Cu toţii trăim şi muncim împreună şi de aceea trebuie să ne cunoaştem trebuinţele şi interesele în mod reciproc. Această cunoaştere reciprocă stă la baza existenţei noastre. Comunicarea nu este un privilegiu al omului. Ea există, neîndoielnic şi la animale şi plante. De la bacterie, la om, toate fiinţele vii au nevoie, pentru a supravieţui, de a fi informate, atât asupra stării lor cât şi asupra mediului exterior.

Depăşind toate fiinţele vii, omul a făcut din comunicare principalul instrument al socializării sale. Comunicarea umană este în primul rând, o relaţie între indivizi. Omul nu poate trăi izolat de ceilalţi. Istoria omenirii este o istorie a comunităţilor umane, a aglomerărilor umane şi nu una a individului. Or, în măsura în care acceptă să trăiască în mijlocul celorlalţi, omul este obligat să se supună unor reguli stabilite de comun acord.

Luarea la cunoştinţă a acestor reguli, promovarea interesului personal, cooperarea cu ceilalţi, manifestarea nemulţumirii etc., se face numai prin comunicare.

Voltaire spunea că pentru a ne înţelege trebuie să ne stabilim termenii, adica să găsim un mijloc comun de exprimare.

Activitatea cea mai obişnuită a omului este comunicarea. Oamenii îşi petrec cea mai mare parte a zilei transmiţând şi primind mesaje. Aproximativ în 75 % din durata unei zile de lucru, individul comunică cu cei din jur (subalterni, colegi, superiori etc.).

Dacă am face graficul unei zile obişnuite de lucru am constata că aproximativ trei pătrimi din timpul nostru se desfăşoară **ascultând, vorbind, citind sau scriind, aşadar - comunicând.**

Scanned with OKEN Scanner

I. ASPECTE GENERALE PRIVIND COMUNICAREA UMANĂ

În general, comunicarea implică transmiterea, intenționată sau nu, de informații destinate să lămurească, să înștiințeze sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori.

Omul este o ființă doritoare, permanent caută informații în exterior, sau în interior (prin reflexie) pentru a fi în siguranță. Finalitatea comunicării este diversă. Comunicăm informații, atitudini, sentimente, emoții, idei, pentru a informa, a impresiona, a determina acțiunea cuiva sau doar pentru amuzament.

A comunica nu înseamnă doar a emite sunete şi cuvinte, ci înseamnă, în acelaşi timp, a gândi şi a cunoaşte.

În viața de zi cu zi oamenii sunt confruntați cu diferite situații care cer comportamente specifice şi modele de comunicare adecvate. Deşi este atât de obişnuit pentru oameni, procesul de comunicare este mai complicat decât vrem noi să credem. De multe ori, în discuțiile cu alții, ne trezim spunând: „Nu asta am vrut să spun"; „Îmi pare rău, m-ai înțeles greşit"; „Se pare că nu ai priceput despre ce este vorba". Este o recunoaştere indirectă a faptului că nu am reuşit să găsim acel „cod comun", că nu am reuşit să ne stabilim termenii. Şi totuşi... Ce este comunicarea ?

Încercând o definiție putem spune că actul de comunicare este procesul de emitere al unui mesaj şi de transmitere a acestuia într-o manieră codificată cu ajutorul unui canal de comunicare către un destinatar în vederea receptării.

Am optat pentru această definiție deoarece ea include elementele de bază ale unui proces de comunicare.

1. Elementele procesului de comunicare

Indiferent de complexitatea actului de comunicare şi de modalitatea de transmitere (verbală, scrisă, nonverbală) putem distinge, în cadrul fiecărui proces anumite elemente. Cunoaşterea lor este benefică deoarece, pe de o parte se poate recepta mai uşor un anume mesaj, iar pe de altă parte, cunoscând elementele comunicării, putem deveni mai eficienți în transmiterea unei informații.

Să presupunem că primiți un telefon acasă de la un prieten, care vă spune: „La ora x, te aştept pe la mine. Să nu întârzii, te rog".

Să analizăm elementele acestei comunicări:

Emițătorul este persoana care transmite mesajul. El alege, de

Scanned with OKEN Scanner

asemenea, canalul de comunicare. În cazul nostru el este prietenul.

Receptorul este persoana care primeşte, căreia i se adresează mesajul. În exemplul de mai sus, receptorul este fiecare dintre dumneavoastră. Într-o comunicare, receptorul este studiat cu grijă. Forma mesajului, modul de transmitere este influenţat de rangul şi prestigiul receptorului. În exemplul de mai sus este vorba de un proces de comunicare între prieteni. Într-o situaţie oficială, cel care doreşte să transmită un mesaj analizează receptorul înainte de a-i aduce la cunoştinţă ceva anume. Analiza receptorului poate include întrebări de genul:

– la cine vreau să ajungă mesajul?
– vor fi receptorii pro sau contra mesajului?
– ce ştiu ei deja despre acest subiect?
– au prejudecăţi? Dacă da, care?
– ce motive ar avea să mă asculte sau să nu mă asculte?

Această analiză este utilă pentru a ne hotărî asupra modului cum prezentăm mesajul. Dacă avem certitudinea că auditoriul va fi de partea noastră, atunci maniera de prezentare va fi mai deschisă şi nu va solicita un efort considerabil din partea noastră. Dacă, dimpotrivă, simţim că auditoriul ne este potrivnic va trebui să ne înarmăm cu argumente, date suplimentare şi răbdare pentru a-l putea convinge.

Chiar dumneavoastră, ca oameni care ascultaţi pe alţii, sunteţi de multe ori pretenţioşi în a primi un mesaj. Dat fiind specificul muncii, aveţi pretenţia să fie clar, pe înţeles, scurt etc.

Mesajul este unul din cele mai importante elemente ale procesului de comunicare, componentă asupra căreia se concentrează întregul act de comunicare. Secretul comunicării eficiente este transmiterea unei cantităţi suficiente de informaţie pe care receptorul să o selecteze. Pentru a-l ajuta verificaţi dacă mesajul este clar, uşor de înţeles etc. Specialiştii în comunicare vorbesc despre „text" şi „muzică" atunci când se referă la un mesaj. În timp ce textul este partea vizibilă, deschisă a mesajului, concretizată în cuvinte (în exemplul nostru textul este:"La ora x te aştept pe la mine. Să nu întârzii, te rog"), muzica este partea invizibilă conţinută de orice mesaj şi se referă la intonaţie, tonalitate, „muzicalitate".

Ea poate să implice o varietate de înţelesuri. Spre exemplu, dacă cineva comite o greşeală sau rosteşte într-o discuţie cuvinte, expresii care ar putea impresiona neplăcut interlocutorii, muzica mesajului poate fi o ameninţare nerostită sau o ironie care-l plasează în ridicol. Între rude,

Scanned with OKEN Scanner

amici sau colegi, muzica poate conta mai mult decât textul. În exemplul nostru, înţelesul dat „muzicii" este unul cald, deschis, sincer. El este dat şi de formularea „te rog", cu care se încheie mesajul, care are rolul de a accentua caracterul de rugăminte, dorinţă sinceră a celui care lansează mesajul.

De cele mai multe ori „muzica" mesajului nu este percepută de ceilalţi cum ar dori cel care transmite mesajul. Infatuarea, plictiseala, dezacordul pe care uneori le percepem în mesajele celorlalţi nu reprezintă intenţii ale emitentului ci interpretările celor care ascultă, marcate de sensibilităţile, prejudecăţile, starea de spirit a acestora, precum şi de context. Pentru a reduce riscul de a nu fi înţeleşi trebuie să încercăm să ne punem în situaţia receptorului şi să ne imaginăm cum poate percepe acesta mesajul.

Mijlocul de comunicare se referă la posibilitatea de a alege un anume mod de a comunica. Putem să transmitem mesajul în scris, verbal, prin fax, calculator etc. De noi depinde alegerea mijlocului de comunicare care se potriveşte cel mai bine cu obiectivul propus. Cei mai mulţi şefi consideră că procesul de comunicare direct, faţă în faţă este cel mai indicat. Comunicarea de la om la om este cel mai bun mod de a construi o relaţie de lucru. Este un mijloc bidirecţional, permiţând emiţătorului să evalueze cum a fost primit mesajul său şi să obţină o reacţie. În acest caz, mesajul poate fi uşor ajustat în funcţie de reacţiile receptorului: putem repeta, reformula, putem să ne schimbăm conduita sau chiar să reconsiderăm anumite aspecte.

Canalele de comunicare sunt traseele pe care circulă mesajele. După gradul de formalizare, acestea pot fi formale şi informale. Canalele formale (oficiale) sunt proiectate şi funcţionează în cadrul structurii, astfel încât să vehiculeze informaţii între posturi, compartimente şi niveluri ierarhice. Ele sunt stabilite prin regulamente de ordine interioară, nerespectarea lor atrăgând, de regulă, pedepse. Apariţia unor blocaje frecvente în anumite puncte ale organizaţiei indică necesitatea revizuirii postului sau a investigării climatului de muncă, a relaţiilor interpersonale.

Canalele informale (neoficiale) sunt generate de o organizare neformală. Depăşind barierele legate de statut şi ierarhie, reţeaua informală poate vehicula ştiri, noutăţi, informaţii mai rapid decât canalul formal. Deşi mesajele astfel transmise sunt frecvent filtrate şi distorsionate prezintă, în afara rapidităţii, şi un interes sporit din partea angajaţilor. Acolo unde canalul formal nu funcţionează corect este suplinit cu mesaje informale. Aşa, de exemplu, dacă la o unitate a venit o

Scanned with OKEN Scanner

adresă prin care se cereau propuneri pentru o posibilă restructurare a activității iar comandantul nu a prelucrat la timp această adresă, existența ei a intrat în „vizorul" canalelor informale. Se fac tot felul de presupuneri: că vor fi disponibilizați sau transferați jumătate din angajați, că unitatea este prost văzută la eșaloanele superioare, că se va schimba comanda unității etc. În fond, nimic din toate astea nu erau vizate.

Necesitatea de a fi informați a făcut ca membrii unității să găsească o modalitate de a fi la curent cu acea adresă, cu prevederile ei.

Contextul este reprezentat de toate elementele interne și externe ale actului de comunicare care pot îmbunătății sau înrăutății comunicarea. Primul lucru pe care trebuie să-l faceți este eliminarea interferențelor: alte mesaje, zgomot, imagini vizuale care distrag atenția, întreruperi. De asemenea, locul unde se face comunicarea este foarte important. Aceleași cuvinte sună diferit în biroul nostru, în biroul colegului sau în biroul șefului.

2 De ce este îngreunată comunicarea?

Comunicarea, ca schimb de idei, opinii și informații prin intermediul cuvintelor, gesturilor și atitudinilor este de multe ori ineficientă și defectuos realizată. Acest lucru i-a determinat pe specialiștii în comunicare să se oprească asupra factorilor care fac ca noi să nu putem comunica eficient.

O primă serie de factori țin de mentalitatea noastră ca oameni. În mod natural oamenii nu sunt predispuși spre o comunicare eficientă. Dimpotrivă, am putea spune că noi blocăm comunicarea prin faptul că ne vedem în primul rând propriul interes și ne interesează mai puțin de trebuințele celorlalți.

În al doilea rând intervin în procesul de comunicare o serie de blocaje pe care, dacă nu le cunoaștem, nu le putem rezolva. În acest subcapitol ne vom opri asupra primei categorii de factori.

Comunicăm greu pentru că:

– ***suntem tentați să presupunem*** că oamenii se vor comporta asemănător în situații identice. Dacă am făcut, de față cu altcineva, o glumă proastă unui prieten și acesta a „înghițit-o", nu înseamnă că dacă îi mai facem o asemenea glumă față de alții, încă o dată, o va „înghiți" și pe aceasta. Intervin aici o serie de factori indirecți: starea psihică a prietenului, climatul relațional, reacția celorlalți etc. Noi trebuie să ținem cont de acest lucru;

– ***există tendința de a-i îngrădi*** pe cei din jurul nostru în

Scanned with OKEN Scanner

categorii stereotipe: buni, rai, deştepţi, incompetenţi etc. Acest lucru ne determină să reacţionăm vizavi de ei după aceste stereotipii. Într-un om găsim şi răutate şi bunătate, şi inteligenţă şi prostie, şi competenţă şi incompetenţă. Depinde din ce punct de vedere privim problema:

– ***prima impresie deformează judecăţile*** ulterioare transformându-le în prejudecăţi. Este un handicap mare pentru noi, deoarece ideea că poţi cunoaşte un om la prima vedere este foarte încetăţenită. Noi nu ne comportăm faţă de alţii în funcţie de cum sunt ei în realitate, ci în funcţie de modul cum îi gândim noi că sunt. Putem spune despre un cunoscut că nu este bun de nimic. Ne vom comporta cu el ca atare. În schimb, persoana respectivă ar putea fi cinstită, onestă, altruistă. Trebuie să încercăm cu atenţie şi un timp mai îndelungat să-i cunoaştem pe cei de lângă noi. Prima impresie ne face mai degrabă un deserviciu decât un serviciu;

– ***simpatia noastră faţă de alţii*** creşte sau scade în măsura în care descoperim sau nu trăsături, preferinţe comune. Este de ajuns să urmărim reacţiile a doi suporteri ce ţin cu echipe diferite, la un meci de fotbal, pentru a ne face o idee despre importanţa simpatiei-antipatiei în relaţiile umane. Cei doi stau unul lângă altul şi urmăresc o fază mai disputată. Deşi văd acelaşi lucru, din aceeaşi poziţie, interpretarea mesajului ţine cont şi de afinităţile celor doi. Trebuie să ne ferim să cădem în asemenea capcane. Trebuie să ne aplecăm asupra problemelor încercând să eliminăm subiectivismul. Fiţi îndurători cu oamenii şi neîndurători cu problema!;

– ***instinctiv, noi folosim propriile repere*** şi concepţii în judecarea altora, convinşi că adevărul şi dreptatea ne aparţin. Nu există răspunsuri „corecte" când oamenii trebuie să-şi explice sentimentele, atitudinile etc.

Evident, în această categorie de factori mai putem include şi alţii. Este important ca noi să reflectăm mai mult asupra acestor neajunsuri pentru a le putea corecta.

3 Blocaje în calea comunicării

În timpul procesului de comunicare intervin o serie de perturbaţii specifice, în funcţie de complexitatea şi dificultatea comunicării. Selecţionăm ceea ce spunem, cum spunem şi când spunem în funcţie de un set complex de reguli pe care le-am învăţat de-a lungul vieţii şi care reflectă un număr de factori specifici cum sunt imaginea de sine şi a interlocutorului, modul personal de definire a situaţiei, ceea ce ne aşteptăm, sentimente, motivaţii, intenţii etc.

Scanned with OKEN Scanner

Intervin, de asemenea, perturbaţii ce ţin de contextul în care comunicăm sau de mijlocul de comunicare pe care îl folosim.

Principalele blocaje care intervin în comunicare sunt:

– ***propria noastră percepţie*** – modul în care noi privim lumea este influenţată de experienţa noastră anterioară, astfel că persoane de diferite vârste, ocupaţii, temperamente, educaţie, vor avea alte percepţii şi vor recepta situaţiile în mod diferit. Modul nostru de a percepe lucrurile şi de a ne comporta ţine de un anume interes. În măsura în care interesul nostru este atins sau în măsura în care prin comunicare ne realizăm mai uşor interesul, noi vom fi mai receptivi. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu interlocutorii noştri. Noi trebuie să-i facem să înţeleagă că vor avea ceva de câştigat în urma comunicării cu noi;

– ***concluziile grăbite*** – cineva spunea „feriţi-vă de cel care ştie răspunsul, înainte de a înţelege întrebarea". Într-un dialog feriţi-vă să vă expuneţi punctul de vedere atâta timp cât interlocutorul nu a terminat ce a avut de spus. Dacă îl întrerupeţi îl puteţi bloca şi astfel comunicarea eşuează. Pe de altă parte, faptul că vă grăbiţi cu concluziile poate fi interpretat drept superficialitate sau dezinteres. În ambele cazuri aveţi de pierdut;

– ***lipsa de cunoaştere*** – este dificil să comunicăm eficient cu cineva care are o educaţie diferită de a noastră, ale cărei cunoştinţe asupra unui subiect de discuţie sunt mult mai reduse. Nu trebuie să aveţi reţineri în a cere lămuriri sau alte informaţii în legătură cu mesajul. Dacă, dimpotrivă, interlocutorul dumneavoastră are un nivel de cunoştinţe mai redus, trebuie să fiţi sigur că a înţeles exact mesajul. Puneţi-i întrebări, cereţi-i să vă spună cu propriile cuvinte cum a înţeles mesajul.

– ***lipsa de interes*** – una din cele mai puternice bariere este lipsa de interes a interlocutorului faţă de mesajul dumneavoastră. Omul devine interesat dacă poate „scoate" şi pentru el ceva. Problemele noastre sunt mai importante decât ale altora. Acolo unde lipsa de interes este evidentă, trebuie să acţionaţi cu abilitate pentru a direcţiona mesajul dumneavoastră astfel încât să corespundă intereselor şi nevoilor celui care primeşte mesajul. În fond, dacă dumneavoastră v-aţi afla într-o situaţie asemănătoare, nu aţi proceda la fel?

– ***motive, sentimente, dorinţe*** – acestea ţin de subiectivitatea noastră şi sunt strâns legate de trebuinţe şi interese. Nici un proces de comunicare nu se realizează de dragul de a se realiza. În spatele comunicării există o problemă, o nevoie, un interes. Transmiterea şi recepţionarea mesajului este în funcţie de acestea.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă, de exemplu, nevoia mea este de a obține acceptul pentru o anumită propunere sau de a convinge pe alții, voi comunica diferit decât dacă aș fi curios să aflu ceva și aș dori să obțin doar o informație. Dacă doresc să influențez, voi asculta altfel decât dacă aș culege o informație. Dacă doresc să conving, voi acorda, probabil, maximum de atenție aspectului de aprobare/dezaprobare care rezultă din mesajul interlocutorului;

– *imaginea despre interlocutor* – ține tot de subiectivitatea noastră. Dacă noi credem că interlocutorul este mai puțin priceput decât noi într-un domeniu sau că are un statut social inferior, atunci îi vom vorbi, probabil, „de sus", îl vom întrerupe când ni se va părea că nu vorbește la subiect și vom acorda mai puțină atenție ideilor lui. Dacă noi ne simțim inferiori și mai puțin pregătiți, vom asculta mai mult și mai atent și ne vom strădui să ne demonstrăm competența în fața interlocutorului.

Aici intervine și diferența de statut. Acesta este asociat cu un anumit prestigiu, și, ca atare, avem tendința de a comunica mai rigid cu o persoană care are un statut mai mare ca al nostru. Acest aspect intervine mai ales în comunicarea formală, de exemplu, pe relația șef-subordonat.

Cunoașterea acestor bariere este benefică pentru eficientizarea comunicării. Chiar dacă vrem sau nu, aceste blocaje intervin în timpul schimbului de mesaje, și, de aceea, este bine să le luăm serios în seamă.

4. Cum putem comunica mai bine?

De fiecare dată când doi oameni sunt împreună ei comunică. Chiar și atunci când credeți că nu transmiteți mesaje, de fapt faceți acest lucru. Este posibil ca acestea să nu fie mesajele pe care doriți să le comunicați, dar cealaltă persoană le recepționează prin ceea ce se numește comunicare nonverbală (mimică, gesturi, dinamica trupului).

Pe de altă parte, comunicarea este un proces complex, evolutiv, dinamic și în continuă transformare. Schimbul de cuvinte nu este atât de simplu pe cât s-ar crede. Probabilitatea de a reuși este mai mică decât aceea de a da greș. Mecanismul comunicării se defectează dacă nu este întreținut permanent.

Dacă avem în vedere doar aceste două premise trebuie să acceptăm că trebuie depuse eforturi pentru a comunica mai bine. Schimbul de mesaje se face în cadrul relației dintre noi și alții. Or, noi avem toate motivele să nu împărtășim celorlalți tot ceea ce știm (puterea informației) sau să le dăm prea multe informații despre noi. Unii

Scanned with OKEN Scanner

specialişti consideră că orice persoană posedă mai multe zone în care adună informaţie despre sine şi lumea din jur. Acestea sunt:

– ***zona deschisă*** – conţine informaţiile pe care le împărtăşim în comun cu interlocutorul, ca de exemplu, tot ceea ce am discutat împreună, amintirile comune, cunoştinţele şi ideile comune;

– ***zona ascunsă*** – conţine informaţiile care nu dorim să le cunoască alţii. De exemplu, sentimente, reacţii sau impulsuri pe care le considerăm antisociale, în dezacord cu imaginea pe care o avem despre noi înşine, sau periculoase de a fi exteriorizate. Aici păstrăm amintiri despre evenimente în care am acţionat într-un mod ce nu concordă cu propriile standarde sau cu cele ale grupului;

– ***zona oarbă*** – conţine sentimente şi trăsături pe care nu le recunoaştem ca fiind ale noastre, nu le considerăm ca făcând parte din noi, nu admitem că simţim sau suntem aşa. De ce apare această zonă? Pentru că fiecare dintre noi, în procesul formării şi dezvoltării ca indivizi, am fost răsplătiţi pentru anumite comportamente şi pedepsiţi pentru altele. Suntem astfel condiţionaţi să respingem inconştient ceea ce a fost pedepsit. De exemplu, un manager poate spune: „aceste şedinţe sunt utile şi relaxante pentru mine", în timp ce mâinile îi tremură şi înghite un calmant, sau poate spune „eu nu mă enervez aşa uşor" în timp ce este roşu la faţă, strigă şi vocea îi tremură.

– ***zona necunoscută*** – conţine sentimente, tendinţe şi impulsuri puternic reprimate, talente şi potenţiale complet necunoscute, reacţii comportamentale care apar doar în situaţii critice, deosebite. Putem uneori să avem anumite ieşiri prin care să ne autouimim sau să ne descoperim, în amurgul vieţii, talente despre care nici nu bănuiam că le avem.

Pentru a promova o comunicare eficientă trebuie să amplificăm cât mai mult comunicarea în zona deschisă prin dezvăluirea unor date şi informaţii despre noi celor din jur. Acest lucru se face însă în timp, o dată cu convingerea că interlocutorul merită aceasta.

În al doilea rând, este preferabil să reducem zona oarbă prin stimularea şi acceptarea feed-back-ului; astfel suntem capabili să receptăm impresiile celor din jur în ceea ce ne priveşte, să ne evaluăm şi corectăm defectele de imagine, atitudine şi comportament referitoare la noi şi la alţii.

Pentru a conferi comunicării o şansă de succes, în afara analizei celor patru zone, putem apela şi la metoda celor şase întrebări clasice: de ce?, cine?, unde?, când?,ce?, cum? comunicăm. Răspunsul la aceste

Scanned with OKEN Scanner

întrebări ne va ajuta să ne elaborăm mai uşor mesajul, să îl transmitem fără bruiaje şi să obţinem un feed-back corect.

II. ARTA DE A CONVINGE – COMUNICAREA INTERPERSONALĂ EFICIENTĂ

Pentru a vă determina subordonaţii sau colegii să creadă că ceea ce spuneţi este nu numai corect, dar că transpunerea în practică poate aduce beneficii trebuie să-i convingeţi. Convingerea este o cale persuasivă prin care interlocutorul recunoaşte că argumentele şi soluţiile dumneavoastră sunt bune şi pentru el şi este gata să le folosească din proprie iniţiativă.

Arta de a convinge, dincolo de trăsăturile de personalitate ale fiecăruia dintre noi, include şi o serie de factori ce trebuie luaţi în considerare:

– **analiza gradului de implicare a auditoriului** – pentru a vedea măsura în care acesta este afectat de ceea ce veţi spune. Dacă este puternic implicat este mult mai probabil să fie sensibil la argumentele dumneavoastră deci, concentraţi-vă asupra construirii de argumente solide, logice şi contaţi prea mult pe credibilitate sau pe „politica organizaţiei", ca să vă sprijine argumentul.

În cazul auditoriului puţin implicat cereţi-i sau determinaţi-l să facă un pas în direcţia în care doriţi să-l convingeţi, să întreprindă în acea direcţie o acţiune, oricât de nesemnificativă. Prin aceasta va deveni mai implicat, chiar dacă nu este încă convins de utilitatea ei;

– **folosirea credibilităţii** – credibilitatea dumneavoastră în faţa auditoriului depinde de funcţia şi statutul din organizaţie, de bune intenţii percepute, competenţă, imagine, moralitate sau cinste, şi afectează succesul acţiunii de convingere. Schimbările de atitudine bazate pe credibilitate au durată scurtă. Faceţi ca auditoriul să acţioneze imediat pentru a nu pierde ce aţi câştigat deja în baza credibilităţii;

– **construirea unei baze comune** – comunicatorii care exprimă de la început opinii împărtăşite de auditoriu, chiar şi în altă problemă decât cea în discuţie, au şanse mai mari de atitudinea acestuia în problema de interes. Referiţi-vă deci, la început, la interese şi obiective comune cu auditoriu şi apoi treceţi la aspectul care ar putea să vă pună în dezacord. Reţineţi şi faptul că oamenii pot fi cel mai bine convinşi folosind propriile lor argumente;

– **repetare şi accentuare** – o poziţie câştigată trebuie consolidată. Schimbările de atitudine sunt în general tranzitorii. Ele pot fi

Scanned with OKEN Scanner

însă întărite prin repetarea şi accentuarea poziţiei pentru a se asigura înţelegerea şi reţinerea pe termen lung sau prin determinarea unei acţiuni a auditoriului în favoarea poziţiei câştigate;

– **regula „numărul 7"** – arată că acelaşi lucru trebuie spus de 7 ori în 7 feluri diferite pentru ca auditoriul să creadă ceea ce spui. Nu uitaţi că, pentru a putea convinge, în primul rând trebuie să fiţi ascultat, apoi înţeles şi abia apoi crezut şi urmat;

– **folosirea emoţiilor, nu doar a logicii** – se realizează prin apelarea la comunicarea suportivă. Vorbele dumneavoastră trebuie să convingă nu doar „minţile", ci şi „sufletele". Numai aşa puterea de convingere este profundă şi poate conduce la schimbări stabile. Înainte de a trece la o altă idee, interpretaţi semnalele nonverbale ale interlocutorului, mesajele de feed-back. Faceţi ca mesajul să apeleze la toate simţurile interlocutorului. Fiţi, de asemenea, onest în tot ceea ce spuneţi. Nu promiteţi ceea ce nu puteţi face deoarece vă pierdeţi credibilitatea. Oamenii uită uşor ce s-a spus, ei se ghidează după ceea ce se face. Minciunile şi exagerările nu sunt numai neetice ci şi neproductive. Dacă ceva nu este sigur, recunoaşteţi, dacă există şi dezavantaje, menţionaţi-le, dacă nu ştiţi ceva, admiteţi acest lucru.

Asociaţia Americană de Management a stabilit 10 reguli, utile în realizarea unei comunicări eficiente:

– managerul trebuie să-şi clarifice ideile înainte să le comunice. Trebuie să le sistematizeze şi analizeze pentru a fi corect transmise;

– pentru planificarea comunicaţiilor este necesară consultarea celor din jur;

– cei care doresc să iniţieze comunicarea trebuie să examineze adevăratul scop al acesteia, pentru a nu se pierde în detalii;

– cei care comunică trebuie să ţină cont de context;

– managerul trebuie să fie atent în timpul comunicării la nuanţe, ca şi la înţelesul de bază al mesajului;

– managerul trebuie să-şi dezvolte capacitatea de empatie. Când se pune problema să transmită un mesaj, să îndrume cooperarea, să descopere interesele şi trebuinţele altor persoane, managerii trebuie să cunoască şi punctul de vedere al celorlalţi;

– în timpul comunicării, participanţii trebuie să pună întrebări şi să se încurajeze reciproc în exprimarea reacţiilor. Managerul trebuie să urmărească primirea feed-back-ului;

– managerul şi receptorul trebuie să comunice în perspectivă la fel de bine ca şi în prezent. Comunicaţiile trebuie să fie prevăzute cu

Scanned with OKEN Scanner

scopuri şi mijloace corespunzătoare unor perspective şi arii largi de cuprindere;

– cei care comunică trebuie să fie siguri pe suportul comunicării. Managerii trebuie să fie conştienţi că atunci când acţiunile şi atitudinile sunt în contradicţie cu cuvintele, cei mai mulţi oameni tind să nu ţină cont de ceea ce s-a spus;

– managerul şi receptorii trebuie să încerce, nu numai să înţeleagă, dar să se şi facă înţeles. Ei trebuie să fie buni ascultători. Ascultarea este una din cele mai bune atribute ale comunicării.

III. TIPOLOGIA COMUNICĂRII

Dacă ar trebui să întocmiţi o listă cu principalele căi prin care primiţi informaţii în calitate de manageri, ar trebui să includeţi în ea: memorii, rapoarte, bilete, formulare, întâlniri, conversaţii întâmplătoare, procese - verbale, zvonuri, observaţii, descoperiri personale. În mod sigur mai sunt şi altele. Dacă le luăm în considerare doar pe acestea, putem spune că actul de comunicare este verbal, scris şi nonverbal. Deşi există şi alte tipologii, considerăm că aceasta corespunde cel mai bine scopului temei de faţă.

1. Comunicarea verbală

Este comunicarea care se realizează prin limbaj. Individul, într-o zi obişnuită de lucru, în aproximativ 70% din timp comunică. În general, comunicarea verbală include:

– relatări privind situaţii, fapte, întâmplări ale existenţei organizaţiei;

– sentimente şi reacţii la anumite situaţii;

– părerile despre noi, despre alţii, despre societate etc;

– opinii, atitudini, care exprimă poziţia unui individ într-o situaţie specifică, puncte de vedere mai mult sau mai putin subiective.

Analizarea comunicării verbale implică:

– *problema ascultării eficiente*;

– *capacităţi generale de vorbire, în care sunt incluse caracteristicile personalităţii şi calităţile vocale*.

Ascultarea eficientă

Ascultarea este un proces mult mai complex decât pare la prima vedere. Mulţi oameni confundă ascultarea cu auzirea. Aceasta din urmă

Scanned with OKEN Scanner

este actul automat de recepționare și transmitere la creier a undelor sonore generate de vorbirea emițătorului și care intră în urechea destinatarului; la nivel fiziologic aceasta are loc când inputul de unde sonore lovește membrana timpanului și îi determină vibrația.

Pe lângă acest proces, în cadrul ascultării mai intervin:

– *înțelegerea* – actul de identificare și recunoaștere a sunetelor drept cuvinte;

– *traducerea cuvintelor în sensuri* – etapă ce implică memoria și experiența celui care ascultă;

– *atribuirea de semnificație* informației care se procesează;

– *evaluarea* – constă în efectuarea de judecăți despre validitatea, obiectivitatea și utilitatea informației decodificate (feed - back-ul interior).

Ascultarea se traduce prin ceea ce facem cu ceea ce auzim, ea este dificilă și cere o participare activă. Orice îmbunătățire în procesul de ascultare ne poate face mai eficienți în comunicare.

Pentru ca procesul de ascultare să fie inițiat avem nevoie de un cadru fizic și mental propice. Pentru asigurarea acestuia faceți următoarele:

– *alegeți în mod adecvat condițiile* fizice de spațiu, timp, nivel de zgomot. Ele pot influența barierele psihologice, motivarea și disponibilitatea de a asculta, precum și nivelul emoțional;

– *îndepărtați orice alt gând* sau preocupare necorelată cu ascultarea;

– *reflectați asupra propriilor atitudini* și percepții referitoare la persoană, subiect sau situație;

– *puneți un zâmbet pe față* pentru a arăta că sunteți gata să ascultați și pentru al încuraja pe vorbitor;

– încercați să *stabiliți scopul ascultării* și eventual nivelul necesar de ascultare.

Ascultarea este împiedicată datorită unor „obiceiuri" pe care oamenii le dobândesc involuntar, printre care amintim:

– *anticiparea a ceea ce vorbitorul vrea să spună* și terminarea propozițiilor în locul lui;

– *întreruperea repetată* și nejustificată a vorbitorului;

– *privirea în altă parte* (pe fereastră, în tavan, la obiecte, la îmbrăcămintea vorbitorului etc.) sau alte preocupări;

– *poziția necorespunzătoare* (excesiv de relaxată, așezarea laterală față de vorbitor etc.);

Scanned with OKEN Scanner

– *comportamente* neverbale *denotând nerăbdare* sau plictiseală (ticuri nervoase, mişcări necontrolate, verificarea ceasului etc.) sau monologul interior;

– *mimarea atenţiei* pe fondul unei detaşări totale;

– *intervenţii verbale necorelate* sau doar tangenţiale mesajului.

Câteva **reguli pentru o ascultare activă** şi eficientă credem că sunt utile pentru managerii care doresc să-şi îmbunătăţească performanţele în acest sens:

– *urmăriţi cu atenţie mesajul nonverbal* şi anumite cuvinte cheie. Încercaţi să identificaţi care sunt ideile principale;

– *urmăriţi eventualele contradicţii* în argumentare;

– *sintetizaţi mental mesajul*, pe etape sau la sfârşit;

– *corelaţi mental mesajul cu experienţele* personale, cu ceea ce mai ştiţi în domeniu, astfel el va deveni mai interesant;

– *nu ţineţi cont de persoana* din faţa dumneavoastră ci doar de ceea ce vă spune;

– în timpul procesului de ascultare demonstraţi o **atitudine de interes** pentru vorbitor, prin intermediul limbajului nonverbal (contactul privirii, încuviinţarea din cap etc.);

– *încurajaţi vorbitorul* prin întrebări, menite să conducă la dezvoltarea mesajului, urmate de momente de tăcere, pentru a-i permite să răspundă;

– pentru verificarea înţelegerii corecte a mesajului, *solicitaţi clarificări*, sintetizaţi ideile şi folosiţi în mod adecvat feed-back-ul;

– *arătaţi că sunteţi conştient de sentimentele* interlocutorului, în legătură cu mesajul;

– *transpuneţi în cuvinte ceea ce observaţi* în timpul discuţiei;

– *descrieţi ce simţiţi* în legătură cu mesajul („m-a deranjat când", „observ că sunteţi neliniştit").

Abilitatea de a asculta eficient nu este un dar înnăscut ci o deprindere. Vă trebuie ceva timp şi ambiţie, dar pentru a comunica verbal eficient, nu uitaţi că trebuie să ascultaţi eficient.

A doua problemă pe care o ridică comunicarea verbală, este legată de capacităţile generale de vorbire. Aici sunt incluse caracteristicile personalităţii şi calităţile vocale.

Caracteristicile personalităţii

Personalitatea este modul unic, în care fiecare dintre noi reacţionează în contact cu lumea, ca rezultat al percepţiei noastre, al

Scanned with OKEN Scanner

experienţelor, motivaţiei, atitudinilor. Câteva dintre caracteristicile personalităţii noastre îşi lasă amprenta asupra calităţii comunicării verbale:

– *claritatea* – redată prin simplitate în vorbire, folosirea unor expresii uzuale, înţelese de toată lumea şi prin pronunţarea corectă a cuvintelor. Dacă aveţi greutăţi de pronunţie, este bine să vă pregătiţi mesajul din timp şi să vă asiguraţi că aveţi la dispoziţie mijloace tehnice ajutătoare;

– *empatia* – se referă la încercarea vorbitorului de a fi curtenitor şi prietenos. Chiar dacă este nervos şi supărat, vorbitorul trebuie să ascundă acest lucru. Stăpâniţi-vă emoţiile şi rămâneţi calm. „Muzica" mesajului dumneavoastră trebuie să fie una caldă, deschisă, generoasă.

– *sinceritatea* – aici luată cu sens de naturaleţe. De cele mai multe ori, când discutăm cu persoane necunoscute sau cu un statut social mai înalt, devenim rigizi şi stângaci. Aceasta provine din lipsă de încredere în sine. Evitaţi să vă comportaţi într-un asemenea mod.

– *relaxarea* – corpul trebuie să fie destins şi să se mişte natural. Orice încordare sau stres face ca mişcările corpului să fie incontrolabile. Poate apărea tremuratul sau bâlbâiala. Dacă sunteţi o fire mai timidă, exersaţi acasă în faţa oglinzii un anume mesaj, încercând să vă urmăriţi reacţiile nonverbale (gesturi, mimică).

Calităţile vocale

Se referă la modul în care mecanismele vorbirii lucrează pentru a transmite mesajul:

– *înălţimea şi intensitatea vocii* are un impact deosebit de mare pentru ascultător. O voce piţigăiată şi ascuţită este supărătoare pentru urechile celor din jur. Dacă posedaţi o asemenea voce, încercaţi să găsiţi alte modalităţi de transmitere a mesajului.

– *volumul vocii* trebuie corelat cu contextul şi spaţiul în care are loc dialogul.

Nu trebuie să strigaţi sau să ridicaţi tonul într-o încăpere în care se mai află 2 auditori , aşezaţi în apropierea dumneavoastră. Reglarea volumului se face după o anumită experienţă, aproape natural.

– *dicţia şi accentul* au darul de a limpezi şi a face mai clar mesajul. Părţile mai importante ale acestuia, pot fi scoase în relief mai bine. O dicţie bună este un atu în mâna unui vorbitor. Cu puţin exerciţiu, dicţia dumneavoastră se poate îmbogăţi.

– *viteza de vorbire* este esenţială pentru a se stabili un ritm al

Scanned with OKEN Scanner

dialogului. Or, viteza prea mare lasă impresia de grabă, acest lucru putând bruia ascultarea.

– *folosirea pauzei* este benefică pentru a înțelege mai bine un anumit aspect. Pauza poate fi folosită înaintea unei concluzii sau când dorim să urmărim efectul spuselor noastre, vizavi de o afirmație făcută anterior.

2. Comunicarea scrisă

Este utilizată în proporție ridicată în cadrul organizației pentru solicitarea sau transmiterea de note interne, rapoarte, decizii, planuri etc., adresate unor persoane din interiorul sau exteriorul organizației. Specialiștii vorbesc despre așa-numitul „mit al hârtiei". Studii efectuate arată că 75% din documentele care circulă într-o organizație sunt adresate unei singure persoane, 10% vizează două persoane și doar 6% sunt destinate unui număr de trei sau mai multe persoane. Deși nu foarte agreată – puțini sunt managerii cărora le place să scrie sau să citească rapoarte – comunicarea scrisă este inevitabilă. Problemele majore cu care ne confruntăm în scriere sunt legate de claritatea, concizia, complectitudinea materialului scris.

Mesajul scris trebuie să fie ușor de citit. Pentru aceasta acordați atenție următoarelor aspecte:

– *limbajul și formularea trebuie să respecte nivelul cititorului* din punctul de vedere al profesiunii și ca grad de familiaritate cu subiectul. Limbajul să fie simplu și nepretențios, folosiți jargonul profesional numai dacă cititorul lucrează în același domeniu cu dumneavoastră;

– *construcția propozițiilor* (lungime, sintaxă) trebuie să sprijine mesajul în ceea ce privește gradul de complexitate și de abstractizare a materialului;

– *divizați pagina în paragrafe*, fiecare dintre ele conținând o singură idee. Plasați propoziția subiect la începutul paragrafului. Paragrafele să nu fie mai lungi de 4 – 5 propoziții;

– *asigurați ghidarea cititorului pe parcursul textului* prin prezența unui schelet logic al textului sau prin cuvinte semnal. Cuvintele semnal sunt: *de încetinire*- avertizează cititorul că trebuie să încetinească lectura deoarece se schimbă ideea – totuși, de altfel, încă, dar, în profida faptului că, cu toate acestea, mai degrabă; *de continuare* – avertizează că se va continua în același mod – tot astfel, de asemenea, în plus, și, mai mult, asemănător, mai des, mai mult decât atât, în mod similar; *de recapitulare* – semnalizează un sumar sau o concluzie – de aceea, în

Scanned with OKEN Scanner

concluzie, în acord cu, consecvent cu, deci, astfel, atunci.

Mesajul trebuie să fie adecvat direcției de transmitere. În funcție de direcția ierarhică în care se îndreaptă comunicarea poate fi de jos în sus sau de sus în jos. Pentru comunicarea **de jos în sus trebuie să țineți cont** de următoarele aspecte:

– tact, *conștientizarea poziției ierarhice* și adoptarea tonului potrivit în ceea ce privește politețea, argumentația, tonul – cum să-i spun șefului că nu are dreptate și greșește. De obicei, comunicările delicate trebuie inițiate printr-o comunicare orală;

– *nivelul de detaliu se referă la nevoia de a furniza suficiente detalii* pentru acoperirea subiectului și justificarea concluziilor, dar nu prea multe pentru a nu consuma inutil timpul șefului;

– *exprimarea de opinii* – să fie foarte clar unde se termină faptele și unde încep opiniile; în general, șeful preferă să tragă propriile concluzii. Opiniile trebuie să rezulte din cercetare și fapte, nu să fie doar afirmate. Fiți precauți cu recomandările pe care le faceți, dacă acestea nu v-au fost solicitate;

– *atitudinea adoptată* – atitudinile de servilism, de teamă în fața puterii, de apărare, sau, pur și simplu, de frică pot conduce la un ton de nesiguranță sau de exagerare.

În comunicarea de **sus în jos intervin** alți factori, la fel de importanți în realizarea unei comunicări eficiente. Vă sugerăm să țineți seama de:

– *diplomație sporită* în interacțiunea cu subalternul; aroganța, intimidarea, impolitețea sau referirile la persoană tind să reducă eficacitatea comunicării;

– *claritatea scopului* – mesajul trebuie să exprime clar ce se dorește și ce se așteaptă ca rezultat al comunicării, de asemenea, mesajul trebuie să conțină toate elementele explicative de care subordonatul are nevoie. Pentru asta, șeful trebuie să știe clar, de la început, ce vrea de la subordonat;

– *asigurarea motivării* – o dispoziție (ordin) trebuie explicată și în același timp trebuie scoase în evidență avantajele reale ce rezultă pentru subaltern din implementarea ei. Atenție, este vorba de motivație nu de amenințare.

Ca o concluzie, regula de bază a scrierii manageriale eficiente este: **„spuneți cititorului, clar și simplu, ceea ce vrea să știe”.** Să analizăm semnificația cuvintelor din regula:

Spuneți – când scrieți adoptați atitudinea „vreau să-i spun”,

Scanned with OKEN Scanner

atitudine care va genera alte cuvinte şi propoziţii mai concise, mai convingătoare decât atitudinea „vreau să-i scriu". Asta din cauză că noi ne exprimăm mai uşor verbal. Gândiţi-vă ce vreţi să-i spuneţi şi încercaţi să „prindeţi" în cuvinte ideea.

Cititorului – concentraţi-vă asupra persoanei căreia îi scrieţi. Imaginaţi-vă cine va citi mesajul, cum este el şi ce interese şi nevoi are. Scrieţi având în minte interesele, nevoile şi ceea ce se aşteaptă să citească destinatarul.

Clar şi simplu – adaptaţi un stil adecvat. Totul trebuie subordonat scopului pentru care se lansează mesajul. Cuvintele folosite trebuie să fie cât mai clare şi să facă trimitere în mod repetat la scop.

Ceea ce vrea să ştie – se referă la conţinutul mesajului. Pentru a vă asigura că destinatarul va acorda atenţia cuvenită la ceea ce scrieţi, puneţi-vă următoarele întrebări: ce ştie deja destinatarul despre subiectul mesajului? ce altceva ar mai dori să ştie? ce vreau eu să-i spun?. Dacă începeţi cu ceva care îl interesează, îi veţi câştiga atenţia şi va fi tentat să continue citirea. Începeţi, deci, cu ceva care îl interesează pe cititor, cu ceea ce doreşte sau se aşteaptă să afle şi abia apoi treceţi la ce vă interesează pe dumneavoastră, fără a omite să îl faceţi să îşi dea seama cum aceste două interese se corelează reciproc.

3. Comunicarea nonverbală

Alături de comunicarea scrisă şi verbală, oamenii mai practică, uneori, fără să îşi dea seama, încă un tip de comunicare: nonverbală. Noi comunicăm foarte multe lucruri fără a scrie sau spune un singur cuvânt. Expresia feţei, gesturile noastre, postura şi hainele transmit mesaje cu mult înainte ca noi să vorbim. Fiţi conştienţi de acest lucru şi aveţi grijă să demonstraţi ceea ce intenţionaţi să spuneţi. De multe ori ne contrazicem cuvintele prin acţiuni, lucru care îi derutează pe cei din jurul nostru. Fiţi sensibili în tonul vocii, consolidaţi-vă poziţiile sprâncenelor, mâinilor, ochilor. Toate acestea sunt expresii ale atitudinii dumneavoastră.

Caracteristica acestui tip de comunicare constă în concurenţa ei cu comunicarea verbală, ceea ce permite transmiterea unor mesaje chiar şi în timp ce partenerii discută. Cei care au studiat limbajul nonverbal au demonstrat că doar 7% din comunicare are loc prin cuvinte, restul fiind comunicare nonverbală (38% paralimbaj – intonaţia şi inflexiunile vocii şi 55% alte elemente nonverbale – expresia feţei, gesturile şi postura corpului.

Scanned with OKEN Scanner

Semnalele comunicării nonverbale sunt uşor de observat pe feţele oamenilor: încruntări, zâmbete, ridicarea sprâncenelor, capul înclinat, capul ţinut în jos, pumnii strânşi, tremurul mâinilor. „Citirea" acestor mesaje depinde de sensibilitatea şi experienţa personală. Comunicarea nonverbală scapă controlului conştient, fiind în mare măsură involuntară şi de aceea greu de ascuns sau „falsificat". Ea este generată de anumite reacţii fiziologice din organism, ce scapă controlului conştient.

De regulă, acest tip de comunicare poate sprijini, contrazice sau substitui comunicarea verbală având în acelaşi timp şi rol regulator şi de control al acesteia (gesturile care simbolizează dorinţa de a prelua conversaţia, aprobarea, dezaprobarea, încurajarea interlocutorului să vorbească).

Vom analiza în continuare limbajul corpului ca modalitate principală de exprimare a comunicării nonverbale. Limbajul corpului contribuie la comunicare prin expresia feţei, mişcarea corpului (gesturi), forma şi poziţia corpului, aspectul general şi comunicarea tactilă.

a) ***Expresia feţei*** include *mimica* (încruntarea, ridicarea sprâncenelor, încreţirea nasului), *zâmbetul* (prin caracteristici şi momentul folosirii) şi *privirea* (contactul sau evitarea privirii, expresia şi direcţia privirii).

Mimica – fiecare parte a feţei noastre comunică: fruntea încruntată semnifică preocupare, manie, frustrare; sprâncenele ridicate cu ochii larg deschişi – mirare, surpriză; nas încreţit – neplăcere; buze strânse – nesiguranţă, ezitare, ascunderea unor informaţii. Este adevărat că aceste manifestări sunt în legătură şi cu alţi factori: context, canal de comunicare, relaţia dintre cei doi, dar, cunoaşterea acestor manifestări vă poate fi de un real folos în munca dumneavoastră cu subordonaţii.

Zâmbetul – se vorbeşte despre o nouă ştiinţă – zâmbetologia, care studiază impactul zâmbetului asupra relaţiilor dintre oameni. Este un gest complex, capabil să exprime o gamă largă de stări, de la plăcere, bucurie, satisfacţie, la promisiune, cinism, jenă.

Privirea – mulţi afirmă că ochii sunt oglinda sufletului. Modul în care privim şi suntem priviţi are legatură cu nevoile noastre de aprobare, acceptare, încredere şi prietenie. Privind pe cineva confirmăm că îi recunoaştem prezenţa, că există pentru noi (ce neplăcut este când mergi undeva şi toată lumea te evită cu privirea, te simţi ca un intrus). Interceptarea privirii cuiva înseamnă dorinţa de a comunica. O privire direcţionată poate însemna onestitate şi intimitate, dar în anumite situaţii comunică ameninţare.

Scanned with OKEN Scanner

Evitarea privirii înseamnă ascunderea sentimentelor, lipsă de confort sau vinovăție. Oamenii care nu sunt siguri pe ei vor ocoli privirea interlocutorului în situația în care se simt amenințați, dar o vor căuta în situații favorabile. Există chiar expresia: „a te agăța cu privirea". Pupilele se lărgesc, în general, la vederea a ceva plăcut, față de care avem o atitudine de sinceritate. Pupilele se micșorează ca manifestare a nesincerității, a neplăcerii.

b) ***Mișcarea corpului*** comunică prin *gesturi*, *poziția corpului* și prin *modul de mișcare.*

Gesturile. Aproape nimic nu se comunică fără gesturi. Pentru a conștientiza aceasta încercați să comunicați cu mâinile legate. Gesturile sunt multiple și au semnificații diverse. Strângerea pumnilor denotă ostilitate și manie, solidaritate, stres - în funcție de context, brațele deschise – sinceritate, acceptare; mâna la gură - surpriză; acoperirea gurii cu mâna – ascunderea a ceva, nervozitate. Capul sprijinit în palmă semnifică plictiseală, palma (degetele) pe obraz denotă interes maxim.

Postura corpului indică statutul social pe care indivizii cred că îl au sau vor să îl aibă vizavi de alții. Posturile pe care le iau oamenii în legătură cu relația dintre ei se pot clasifica în:

– de includere/excludere, postura prin care se definește spațiul disponibil activității de comunicare și se limitează accesul în cadrul grupului;

– de orientare corporală – se referă la faptul că doi oameni pot alege să se așeze față în față sau alături. Prima situație comunică predispoziție pentru conversație, iar a doua, neutralitate. Orientarea generală a corpului semnifică și ea ceva. Dacă tot corpul este îndreptat spre interlocutor poate semnifica o relație mai strânsă și un interes mai mare. Dacă corpul este răsucit și doar trunchiul este îndreptat spre interlocutori vizează nerăbdare, dorința de a stopa dialogul, exprimă faptul că persoana se grăbește.

Modul de mișcare al corpului spune multe despre intențiile unei persoane. Spre exemplu:

– mișcările laterale – vizibile la darea mâinii. Dacă managerul își mișcă brațele în lături, în mișcare circulară și are tendința de a efectua mișcări predominant pe lateral, este un bun comunicator, el poate fi foarte bun în funcții care presupun un anume sens al direcționării în acțiune;

– mișcările față – spate – managerul care face astfel de mișcări își întinde mâinile direct în față când dă mâna, iar când vorbește se înclină în față. Acest fel de mișcare caracterizează pe omul de acțiune (J. Yates,

Scanned with OKEN Scanner

1991). Organizaţiile care au nevoie de schimbări pot beneficia de astfel de manageri;

– mişcări verticale – în timp ce dă mâna, managerul se desfăşoară pe verticală iar la aşezarea pe scaun se va aduna şi va ţine braţele în jos. Acest individ are putere de convingere şi este util în organizaţiile cu moral scăzut.

c) ***Comunicarea tactilă*** – se manifestă prin frecvenţa atingerii, prin modul de a da mâna, modul de îmbrăţişare, de luare de braţ, bătutul pe umăr. Marea majoritate a acestor gesturi denotă o situaţie familiară. Nu este preferabil să le faceţi la persoane pe care nu le-aţi cunoscut până acum sau pe care le vedeţi foarte rar.

Comunicarea ca proces de transmitere a informaţiilor către subordonaţi sau de primire a mesajelor de la şefi are o importanţă deosebită în activitatea de conducere. Cunoaşterea unor tehnici de comunicare, însuşirea unor deprinderi în domeniu vă poate ajuta mult în activitatea viitoare.

Transpunând în practică cele expuse, vă veţi convinge mai uşor de utilitatea comunicării în structurarea relaţiilor de autoritate la nivelul unităţii dumneavoastră şi în activitatea propriu zisă de conducere şi de luare a deciziei.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Jay Hall, **California Management Review**, vol. 15, 1973.
2. T. Zorlentan şi colaboratorii, **Managementul organizaţiei,** Editura Holding Reporter, vol. I şi II, Bucureşti, 1996.
3. Rodica şi Dan Cândea, **Comunicarea managerială** Editura Expert, Bucureşti, 1996
4. A. Pease, **Limbàjul trupului**, Editura Polimark, Bucureşti, 1993.
5. M.Peel - **Introducere în menegement**, Editura Alternative, Bucureşti, 1994.
6. Sam Deep şi Lyle Sussman, **Să acţionăm inteligent**, Editura Polimark, 1996.
7. Mihaela Vlăsceanu, **Psihosociologia organizaţiilor şi conducerii**, Ed. Paideia, 1995.
8. Nicky Stranton, **Comunicarea**, Ed. Ştiintă şi tehnică, Bucureşti, 1995.

Scanned with OKEN Scanner

9

STILURILE DE CONDUCERE ŞI SPECIFICUL PERSONALITĂŢII CONDUCĂTORILOR

Omul a urmărit întotdeauna satisfacerea necesităţilor proprii cu cheltuieli de muncă, cât mai reduse. Există activităţi pe care le rezolvăm mai uşor dacă ne asociem cu alţi oameni şi, de fapt, activitatea profesională presupune această asociere, muncă în echipă, organizată pe principii ierarhice. Fie că recunoaştem sau nu, am fost, suntem şi vom fi membrii uneia sau a mai multor organizaţii.

Prin naştere devenim membrii unei familii, asimilate unei organizaţii primare. Educaţia se realizează într-un sistem de învăţământ care este asimilat cu o altă organizaţie. Muncim ani de-a rândul, făcând parte dintr-o unitate. Asocierea oamenilor ridică două probleme: cine organizează munca? cine conduce munca?

Necesitatea organizării şi conducerii muncii într-o organizaţie a devenit imperioasă, pe măsură ce activităţile au devenit mai complexe şi au antrenat un număr tot mai mare de oameni.

Pentru realizarea obiectivelor propuse, esenţială rămâne calitatea relaţiilor dintre oameni, adică relaţiile formale (stabilite de regulamente, ordine, instrucţiuni) şi informale (care se stabilesc spontan între oameni).

În concluzie, se poate spune că o dată cu asocierea a apărut ca necesară şi problema conducerii, având rolul de a asigura coordonarea şi dirijarea activităţilor desfăşurate în colective, pentru atingerea obiectivelor propuse. Conducerea se regăseşte peste tot în societate: economie, administraţie, armată, poliţie etc.

În esenţă, conducerea este procesul prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influenţează resursele umane şi tehnice ale unităţii în scopul realizării obiectivelor obţinute. Complexitatea tehnologică şi informaţională, dinamica schimbărilor sociale cu efecte asupra personalităţii umane face ca în activitatea de conducere să se pună accentul, din ce în ce mai mult, pe eficienţă. Vremea în care se putea face mai mult, cu mai mult, a trecut. *Imperativul zilei este să realizăm mai mult cu mai puţin.* Această „filosofie" la nivelul

conducerii organizațiilor a dus la cercetări cu privire la stilul de conducere adecvat noului spirit. Căci, dacă managerul este o sumă de calități și de deprinderi, prin stilul de conducere el materializează, de fapt, cunoștințele și aptitudinile sale. Putem spune că stilul de conducere este o trăsătură de comportament.

STIL DE CONDUCERE. NOȚIUNE, TRĂSĂTURI, CARACTERISTICI

Stilul de conducere desemnează comportamentul conducătorului în mod particular, propriu, în care rezolvă problemele organizației. Importanța stilului de conducere rezidă din cel puțin două motive:

– conducătorul lucrează cu oameni, care au anumite trebuințe, dorințe, idealuri de care acesta trebuie să țină seama, datorită faptului că fără ei nu poate face nimic;

– conducătorul este și el om, supus fiind unor trebuințe, idealuri, sisteme de valori ce trebuiesc modelate în oarecare măsură, pentru a fi comparabile cu cerințele și pretențiile grupului.

Unii teoreticieni remarcă faptul că în prezent rolul conducătorului a devenit infinit mai complex, el fiind acum centrul unui set deosebit de multicolor de presiuni și roluri. El conduce o activitate complexă, sarcina lui este de a coordona, negocia, motiva și integra. În mod firesc el trebuie să aibă știința și competența de a produce împrejurările în care cei mai capabili oameni să-și poată realiza aptitudinile, să-și poată coordona eforturile. Poate cel mai dificil aspect al noului stil de conducere este acela de a negocia cu acele părți recalcitrante ale sistemului social care sunt conservatoare, neputincioase sau temătoare de creștere și schimbare.

Într-o accepție mai largă, stilul este felul propriu de a fi, de a se comporta și de a acționa al managerului în procesul conducerii. Noțiunea de stil de conducere reunește într-un ansamblu dinamic trăsăturile și particularitățile psihice și psiho-sociale ale managerului, comportamentul acestuia în exercitarea actului de conducere în condițiile concrete în care se desfășoară activitatea de management. Evaluarea corectă a stilurilor de conducere practicată decurge din mai multe considerente:

– datorită efectelor pe care le au stilurile de conducere asupra mediului psihologic și relațional din cadrul unității cât și asupra eficienței și performanțelor;

– datorită capacității de difuziune a stilurilor de conducere, precum și a capacității de influențare a membrilor organizației. Stilul de conducere se poate propaga și la alte niveluri ierarhice, îndeosebi la

Scanned with OKEN Scanner

niveluri ierarhice inferioare (prin imitație). Nu este indiferent ce stil de conducere au persoanele de la nivelurile superioare ale unității, întrucât ele pot influența stilul de muncă al tuturor subordonaților;

– stilul managerului poate influența orientarea activității întregii echipe de conducere: locțiitori și alte cadre de conducere;

– stilul de conducere nu are doar relevanța personală, ci și una organizațională, adică influențează instituția în întregul ei.

Analiza stilurilor de conducere pleacă de la analiza conducerii eficiente. Conducerea nu trebuie confundată cu managementul, așa cum se face de obicei. Conducerea nu înseamnă neapărat capacitatea de a organiza și administra, respectiv ceea ce desemnăm prin termenul de management.

Managementul înseamnă a face lucrurile cum trebuie, pe când conducerea înseamnă a face ce trebuie. S.R. Covey (1990) a transpus plastic diferența dintre management și conducere.

Managementul este eficiența cu care este urcată „scara" succesului, conducerea stabilește dacă scara este așezată pe peretele potrivit. Poți să faci lucrurile cum trebuie, să fii eficient, dacă nu mergi în direcția corectă nu ai făcut nimic. Eficiența organizației nu depinde numai de cantitatea optimă de efort cheltuită (management), ci și de investirea efortului într-o direcție bună (conducere).

Din acest punct de vedere, conducerea eficientă, stilul de conducere, ne apare și mai important. Primele cercetări privind conducerea eficientă s-au centrat pe definirea acelor trăsături de personalitate care fac din conducător o persoană eficientă. Se pornea de la ideea că o persoană, pentru a fi un bun conducător, trebuie să posede o serie de calități de genul perseverenței, încrederii în sine, capacității de influențare. Inventarierea unor liste cu trăsături de personalitate „predispuse" la conducere eficientă a dat greș datorită numărului prea mare de calități, și pentru că lista, oricât de cuprinzătoare era, nu putea surprinde dinamica personalității umane.

S-a mers ulterior pe o altă cale – cea a unui stil optim. Argumentul „celui mai bun mod" era acela că oamenii diferă între ei, dacă s-ar descoperi principiile conducerii eficiente atunci ei le-ar putea învăța, astfel încât ar obține performanțe maxime. Până la urmă, s-a constatat că este greu să găsești un stil optim de conducere care să facă față la orice context.

Importanța acordată contextului a făcut ca accentul să fie mutat de pe stil optim pe situație. Noua perspectivă cunoscută sub numele de

Scanned with OKEN Scanner

abordare situaţională argumentează că nu există un stil de conducere potrivit oricărei situaţii, ci mai degrabă acesta este determinat de o serie de factori, cum ar fi: caracteristicile conducătorului, caracteristicile subordonaţilor, natura sarcinii, nivelul unităţii, influenţele externe.

Pe baza acestor căutări, a acestor realizări şi eşecuri au fost descoperite şi puse în aplicare o serie de clasificări ale stilurilor de conducere ce desemnează practic strategii în vederea obţinerii unor rezultate. La o extremă se poate spune că există atâtea stiluri de conducere câte persoane şi câte situaţii se pot identifica, la cealaltă extremă s-ar putea admite existenţa unor stiluri disponibile, problema fiind aceea de a opta pentru unul sau altul.

Cum se întâmplă de obicei, extremele se exclud. Ca atare, este necesar să prezentăm diferite variante ale stilurilor de conducere identificate, experimentate, a căror eficienţă a fost deja probată.

1. Variante ale stilurilor de conducere

Prima clasificare a stilurilor de conducere a fost făcută de Kurt Lewin şi colaboratorii săi (1939). Această clasificare este făcută în funcţie de modul de luare a deciziilor şi conturează trei tipuri de stiluri: autoritar, democratic şi liber.

Stilul autoritar – se caracterizează prin centralizarea autorităţii, preponderenţa deciziilor unipersonale, accentuarea autorităţii formale, personalul unităţii fiind văzut ca executant, dreptul de decizie şi control avându-l doar managerul; întreaga activitate de management este axată pe sarcini, subordonaţilor nu li se explică obiectivele generale, ci li se cere executarea întocmai a hotărârilor luate, corecţia abaterilor de la hotărârile luate se face prin sancţiuni; subordonaţii sunt priviţi ca fiind lipsiţi de spirit creator, trebuind în permanenţă să fie îndrumaţi, controlaţi, constrânşi; subordonaţii sunt aspru criticaţi, dar nu se admit aprecierile critice ale acestora.

Acest stil poate duce la insatisfacţie la nivelul subordonaţilor şi chiar la rezultate negative în activitate: delăsare, randament scăzut, părăsirea organizaţiei.

Stilul democratic se caracterizează prin încredere mare a managerului în subordonaţi, stimularea iniţiativelor şi a propunerilor din partea subordonaţilor; este apreciată capacitatea creativă a subordonaţilor; este încurajată participarea subordonaţilor nu numai la îndeplinirea sarcinilor ci şi la luarea deciziilor; în antrenarea personalului la luarea deciziilor şi la realizarea acestora sunt folosite motivaţiile, convingerile şi recompensele.

Scanned with OKEN Scanner

Este încurajată comunicarea pe verticală şi pe orizontală între lucrători, compartimente şi niveluri ierarhice; se pune accent pe relaţiile interumane şi pe asigurarea unui climat de muncă agreabil; subordonaţii sunt informaţi în problemele unităţii şi consultaţi în obiectivele de perspectivă; se foloseşte pe larg delegarea de autoritate şi răspunderi. Exercitarea stilului de conducere democratic asigură o satisfacţie mare în muncă şi contribuie la creşterea interesului subordonaţilor pentru realizarea sarcinilor.

Stilul liber se caracterizează prin absenţa totală a managerilor la organizarea activităţii, grupul fiind lăsat să se descurce singur. Rezultatele practicării unui asemenea stil sunt dezordinea şi anarhia.

În raport cu valorile care orientează activitatea cadrelor de conducere a fost realizată o clasificare bidimensională şi una tridimensională a stilului de conducere. Clasificarea bidimensională propusă de Robert R. Blake şi Jane Mouton împarte stilul de conducere în raport cu două dimensiuni: orientarea managerilor spre sarcină şi orientarea lor spre oameni.

Autorii se opresc la 5 tipuri:

Stilul conducătorului centrat pe sarcină – implică un interes prioritar cu privire la rezultatele sarcinii şi unul minim pentru oameni. Un astfel de conducător consideră oamenii ca simple instrumente de producţie a căror sarcină este de a face exact ce li se spune. Apariţia unor conflicte interpersonale este de obicei rezolvată prin aplicarea măsurilor disciplinare. Atitudinea implicată de acest stil de conducere este aceea că, dacă oamenii nu îşi realizează eficient sarcinile trebuie înlocuiţi.

Conducătorul de tip populist – manifestă cel mai scăzut interes pentru sarcina de muncă şi un interes maxim pentru oameni. Filozofia acestui stil este că realizarea performanţelor depinde exclusiv de climatul favorabil al muncii. Sarcina conducătorului ar fi aceea de a menţine armonia în relaţiile dintre oameni şi chiar de a-i face fericiţi. De fapt, un astfel de conducător se raportează la oameni ca la o turmă care, dacă este multumită, va produce ceea ce i se cere.

Conducătorul secătuit este caracterizat prin cele mai scăzute valori atât în ceea ce priveşte interesul pentru sarcină, cât şi cel pentru oameni. Altfel spus, un asemenea conducător foloseşte oamenii drept companioni pe un drum a cărui destinaţie nu o cunoaşte nici el. Stilul este caracteristic, în special, persoanelor care sunt în pragul pensiei sau au pierdut de multe ori şansa promovării, simţindu-se într-un fel nedreptăţite şi chiar ratate.

Scanned with OKEN Scanner

Conducătorul moderat oscilant – se preocupă într-un mod echilibrat, dar moderat, atât de obținerea unor performanțe adecvate, cât și de menținerea unui moral satisfăcător al subalternilor. Este stilul de conducere care pendulează la jumătatea drumului dintre cele două tipuri fundamentale, altfel spus stilul compromisului.

Conducătorul centrat pe grup – este cel care consideră că se poate realiza o armonizare și o integrare optimă a problemelor producției cu cele umane.

Stilul lui de conducere se bazează pe convingerea că trebuie create situațiile în care oamenii să-și poată satisface atât propriile necesități, cât și pe cele ale organizației. Problemele conflictuale sunt rezolvate prin confruntare directă, prin discuții deschise cu privire la diferențele de opinii sau sugestii în abordarea unei probleme sau alteia.

Clasificarea tridimensională făcută de J. Reddin ia în considerare trei dimensiuni ale managementului: orientarea spre sarcină, orientarea spre contacte umane și orientarea spre randament.

Pe baza acestor dimensiuni, Reddin găsește patru stiluri de conducere: **integrator** - conducătorul este preocupat în mare măsură și de sarcini cât și de relațiile cu oamenii; **dedicat** - când orientarea spre sarcină este dominantă iar cea spre oameni este mai putin importantă; **relaționat** - când orientarea spre relație este mai accentuată iar cea pe sarcină este redusă și **divizat** - atunci când există o preocupare scăzută atât pentru sarcină cât și pentru relațiile cu oamenii.

Fiecare din cele patru stiluri poate fi eficient sau ineficient în funcție de un anume context. Cu alte cuvinte, fiecare din stilurile fundamentale are un echivalent atât în planul eficienței cât și a ineficienței. Prin ordonarea stilurilor eficiente și ineficiente, Reddin introduce și a treia dimensiune – randamentul. Astfel, **stilurile** de conducere **ineficiente** rezultate din cele patru stiluri fundamentale sunt: **îngăduitor, autocrat, misionar și dezertor.**

Stilurile de conducere **eficiente** sunt: **activ, autocrat binevoitor, progresist, birocratic.**

Tablourile comportamentale derivate din stilul de conducere tridimensional ar putea fi descrise astfel:

– conducătorul integrator – se implică împreună cu oamenii lui în realizarea obiectivelor organizaționale. Stilul cel mai eficient (activ) presupune o preocupare accentuată atât pentru realizarea sarcinilor cât și pentru oameni. Stilul ineficient (îngăduitor) implică aceeași orientare pe sarcină și pe oameni, însă în situațiile care nu revendică o centrare

Scanned with OKEN Scanner

puternică pe nici unul din aceste elemente. Acest conducător este un slab decident, reacţionând nediscriminatoriu la presiunea situaţiilor;

– **conducătorul dedicat** - este dominator, interesat numai de producţie, neidentificându-se cu problemele oamenilor. Stilul cel mai eficient (autocrat - binevoitor) presupune adoptarea unui comportament de orientare şi îndrumare a oamenilor pentru realizarea eficientă a sarcinilor fără a le crea însă resentimente şi obstrucţionări. Stilul ineficient (autoritar) presupune preocuparea exclusivă pentru sarcină şi indiferenţa totală pentru modul de motivare şi angajare a oamenilor în realizarea sarcinilor;

– **conducătorul relaţionat** - este interesat şi implicat în problemele oamenilor, accentuând importanţa cooperării şi a unor relaţii armonioase de muncă. Stilul eficient (progresist) este determinat de interesul şi încrederea acordată oamenilor, pe când cel ineficient (misionar) este datorat abordării paternaliste a oamenilor care le crează unele sentimente de dependentă şi reducerea spiritului de responsabilitate;

– **conducătorul divizat** - este preocupat, în principal, de stabilirea şi accentuarea regulilor şi strategiilor de muncă. Stilul cel mai eficient (birocratic) este specific conducătorului care accentuează importanţa regulilor pentru buna funcţionare a organizaţiei, pe când cel ineficient (dezertor) este caracterizat prin pasivitate şi dezinteres.

Interesant este şi punctul de vedere al specialistului american D. Mc. Gregor în lucrarea „The Human Side of Enterprise" care a surprins existenţa în rândul managerilor americani a doua concepţii asupra naturii umane şi comportamentului factorului uman în organizaţie. Aceste concepţii sunt prezentate sub forma teoriei X şi teoriei Y ale căror elemente sunt următoarele.

Teoria X

1) Oamenii obişnuiţi sunt prin natura lor indolenţi, lipsiţi de ambiţie, egoişti, tinzând să muncească cât mai puţin posibil.

2) Datorită aversiunii lor funciare faţă de muncă, oamenii trebuie constrânşi, controlaţi, dirijaţi, ameninţaţi şi penalizaţi pentru a-i determina să muncească în vederea realizării obiectivelor organizaţionale.

3) Persoana medie preferă să fie dirijată, evită responsabilitatea şi este dominată de nevoia de securitate mai mult decât orice altceva.

Acceptarea unor astfel de supoziţii de către conducători, în opinia autorului, are o serie de implicaţii privind modul de abordare a conducerii.

Scanned with OKEN Scanner

Aceste implicaţii sunt:

– conform perspectivelor teoriei X, principiul fundamental al conducerii se referă la îndrumare şi control prin exercitarea autorităţii;

– întrucât cerinţele organizaţionale sunt mai importante decât necesităţile oamenilor, rolul conducerii este de a dirija eforturile oamenilor, de a-i motiva şi controla în direcţia satisfacerii sarcinii;

– inerţia, pasivitatea şi chiar rezistenţa, specifice naturii umane, determină necesitatea activării membrilor prin mijloace coercitive, punitive sau recompensatoare.

Teoria Y

1) Oamenii îşi pot investi energia fizică şi mentală în muncă, cu aceeaşi uşurinţă cu care o cheltuie în distracţii sau odihnă.

2) Oamenii nu reacţionează numai la ameninţări şi control permanent, ci au capacitatea de a se autodirecţiona şi autocontrola.

3) Angajarea în muncă se poate realiza şi prin motivaţii intrinseci.

4) În condiţii favorabile, oamenii nu numai că acceptă, dar vor dori să-şi asume responsabilităţi. Evitarea responsabilităţii, lipsa ambiţiilor, accentuarea securităţii nu sunt caracteristice naturii umane.

5) Oamenii au capacitatea de a-şi exersa imaginaţia, ingeniozitatea şi creativitatea în rezolvarea problemelor organizaţionale.

6) Potenţialul intelectual al persoanelor obişnuite a fost doar parţial utilizat.

Implicaţiile acestei teorii pentru modul de abordare a conducerii sunt:

– conform teoriei Y, principiul fundamental al conducerii este integrarea, respectiv crearea condiţiilor organizaţionale şi a metodelor prin care oamenii să-şi poată realiza, cel mai bine, propriile scopuri;

– modalitatea cea mai eficientă de realizare a obiectivelor este aceea de a le acorda cu necesităţile şi scopurile membrilor organizaţiei;

– există premise stimulative pentru inovare, pentru descoperirea a noi modalităţi de organizare şi orientare a energiei umane.

Teoria X şi teoria Y nu sunt strategii manageriale. Ele sunt credinţe fundamentale despre natura omului, care influenţează conducătorii în adoptarea unei strategii preferabilă alteia.

Având ca model cele două teorii, William Ouchi, analizând stilurile de conducere ale managerilor japonezi, vine cu o completare pe care o denumeşte „teoria Z “.

Prezumţiile teoriei Z sunt:

– conducătorul bun, implică salariaţii la conducere la toate nivelurile;

Scanned with OKEN Scanner

– tratarea salariaţilor ca o familie;
– garantarea angajării pe viaţă;
– fiecare salariat participă la procesul decizional;
– sarcinile sunt rotite între salariaţi cu scopul de a se evita plictiseala, specializarea extremă şi rigiditatea;
– toţi membrii unei organizaţii contribuie la realizarea aceloraşi obiective.

Teoria Z reflectă prin prezumţiile ei o realitate de necontestat, promovarea la nivelele organizaţionale japoneze a unui stil paternalist ale cărui caracteristici sunt următoarele:
– lucrul în colectiv;
– asumarea responsabilităţii de către salariaţi şi participarea acestora la decizie;
– bunăstarea fiecăruia.

Cum anume ar trebui ales stilul optim de conducere? Acest lucru este departe de a se cunoaşte. Şi nu se ştie dacă este bine să se găsească cu înverşunare un stil optim de conducere. Lucrând cu oameni diferiţi, în condiţii diferite, conducătorul este pus în situaţia de a opta rapid pentru o decizie. Multitudinea de variabile face imposibilă o alegere standard, de aceea, de multe ori, personalitatea conducătorului îşi spune cuvântul.

Nu există decât în rare situaţii posibilitatea de a lua o decizie în cunoştinţă de cauză. Unii suplinesc riscul prin apropierea de oameni, alţii prin apropierea de sarcină. Performanţa obţinută dă câştig de cauză şi unuia, şi altuia. Rămâne strădania de a găsi în acest univers dezordonat câteva repere ca să te ajute să repeţi performanţa în situaţii din cele mai diverse.

Goethe spunea: „dacă tratezi un om aşa cum este el, va ramâne cum este. Tratează-l însă aşa cum poate şi ar trebui să fie şi va deveni cum poate şi cum ar trebui să fie".

2 Specificul personalităţii conducătorului

Am definit personalitatea ca elementul stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează şi o diferenţiază de altă persoană. Conduita semnifică ansamblul de acţiuni prin care individul caută să se adapteze la o situaţie determinată.

Cum ar trebui să fie comandanţii? Ce tip de personalitate, de conduită ar trebui să aibă pentru a avea succes în activitatea lor?

Cercetătorii care s-au concentrat asupra studiului trăsăturilor de personalitate al comandanţilor au ajuns la concluzia că nu se poate

Scanned with OKEN Scanner

contura un set clar de caracteristici. Un portret al comandantului eficient ar trebui să **includă**:

– nivel ridicat de cultură generală, alături de o bogată experienţă profesională şi de viaţă;

– să fie creator de soluţii, să găsească rapid soluţii performante pentru atingerea obiectivelor;

– să reacţioneze rapid la modificările din mediu;

– să comunice cu uşurinţă;

– să aibă gândire strategică;

– să aibă capacitate de organizare şi de antrenare a oamenilor în realizarea unui obiectiv.

Pentru a fi performant, este important ca managerului să-i placă ce face şi să se dedice în întregime acestei profesii.

Dincolo de acest portret schematic este bine ca un comandant să aibă:

– **inteligenţa** peste medie, dar nu la un nivel genial. Cele mai multe studii acceptă ideea că un lider ar trebui să fie ceva mai inteligent decât subordonaţii săi. Un coeficient de inteligenţă prea înalt sau prea scăzut poate avea efecte negative. Inteligenţa este definită drept aptitudinea de a înţelege relaţiile care există între elementele unei situaţii şi de a te adapta, în aşa fel, încât să-ţi realizezi propriile scopuri;

– **iniţiativa** – capacitatea de a percepe nevoia de acţiune şi de a întreprinde ceva în legătură cu aceasta. Iniţiativa pare a fi într-o relaţie strânsă cu energia şi rezistenţa şi scade, în multe cazuri, o dată cu vârsta. Desemnează declanşarea de noi acţiuni, relevarea şi rezolvarea practică a unei situaţii problemă. Iniţiativa este legată de:

– forţa individului;

– impunerea noului;

– capacitatea unităţii de poliţie de acceptare a acestui nou.

Iniţiativa presupune cel putin trei etape:

– conştiinţa de problemă (luarea la cunoştinţă);

– rezolvarea mintală;

– rezolvarea practică (transpunerea în practică);

– **încrederea în sine** – sau a crede în ceea ce faci. Această calitate este corelată cu felul în care oamenii îşi percep locul în societate cu nivelul propriilor aspiraţii. Încrederea în sine nu trebuie să se traducă prin agresivitate şi arivism, ci poate fi exprimată într-o manieră discretă;

– **„vederea din elicopter"** – abilitatea unui comandant de a se ridica deasupra unei anumite situaţii şi de a o vedea în contextul în care

Scanned with OKEN Scanner

se manifestă iar apoi de a coborî pentru a se ocupa de detalii.

Toate aceste trăsături/caracteristici sunt influențate de anumiți factori care acționează atât la nivelul comandantului unității, cât și la nivelul microgrupurilor ce compun unitatea. Cei mai importanți factori sunt:

– **experiența și sistemul de valori** – în experiență includem următoarele componente: educație, instruire, ocupație, viață de familie, poziție, rol jucat în comunitate. Pentru comandant experienta este foarte importantă deși, de multe ori, aceasta se poate transforma ușor în prejudecată. Sistemul de valori este important prin faptul că acesta individualizează, conferă personalității unicitate;

– **încrederea în subordonați sau colegi** – un stil managerial participativ pretinde să existe oameni capabili să-și îndeplinească responsabilitățile. Încrederea în ceilalți este de natură să sporească gradul de coeziune la nivelul unității și să crească responsabilitatea prin implicare;

– **nevoia de certitudine** – indivizii simt nevoia de „puncte" stabile, de repere certe care să le orienteze acțiunile. Un comandant trebuie să asigure această certitudine la locul de muncă. Multe calități care se cer subordonatului: loialitate, corectitudine, disciplină etc, pleacă de la aceste certitudini;

– **contribuția personală** – este foarte importantă. În măsura în care știi că trebuie făcut, știi ce anume să ceri de la colaboratori sau subordonați. Pe de altă parte, subordonații vor ca șeful lor să fie un exemplu, să-și cunoască meseria (deprinderi tehnice) așa știe cum să iasă din problemele grele și să vorbească pe înțelesul lor;

– **stresul** – presiunea evenimentelor poate produce o stare de suprasolicitare, grijă, cu alte cuvinte stres. Stresul îi determină pe oameni să adopte unul sau altul din stilurile comportamentale. Ei pot deveni, fie autoritari, pentru a recâștiga controlul asupra situației, fie apatici, dezinteresați, abandonând în totalitate controlul.

Nu există comandanți buni sau răi; există comandanți eficienți și ineficienți!

Un comandant eficient încearcă să adapteze stilul de muncă/conducere la circumstanțe, luând în considerare pe cei care îi conduce, sarcinile de îndeplinit și organizația din care face parte. Acest stil de conducere, numit și conjunctural este stilul care se pliază cel mai bine în cadrul unităților de poliție.

Scanned with OKEN Scanner

Deprinderile şi caracteristicile conducătorilor

Dacă există manageri buni şi mai puţin buni, înseamnă că nu toţi oamenii sunt făcuţi pentru această profesiune. Rezultă că este nevoie de anumite calităţi pentru a te considera un bun manager. Deprinderile şi calităţile ce se cer ţin de competenţa managerială, ce se referă la capacitatea managerului de a obţine performanţă în activitate. Ea poate fi analizată luând în calcul mai mulţi factori: inteligenţa şi aptitudinile de manager, pregătirea profesională, deprinderile manageriale exercitate şi participarea la realizarea obiectivelor unităţii.

Factorii de inteligenţă şi aptitudinile pot fi evaluate prin testarea managerului cu ajutorul metodei chestionarului sau a interviului. Deprinderile manageriale se referă la totalitatea aptitudinilor şi comportamentelor managerului adoptate în procesul muncii sale. Managerul competent trebuie să posede trei tipuri de deprinderi: tehnice, conceptuale şi interumane.

Deprinderile tehnice implică cunoştinţe de specialitate, abilitate analitică - se referă la competenţa managerului de a folosi metode, procese, proceduri sau tehnici proprii specializării sale.

Deprinderile conceptuale implică abilitatea de a percepe unitatea ca sistem şi de a aborda global evoluţia acesteia. De asemenea, include recunoaşterea modului în care diferite funcţii ale organizaţiei depind una de alta şi modul în care schimbarea dintr-o parte a organizaţiei le afectează pe celelalte. În acelaşi timp presupune înţelegerea legăturii dintre organizaţie şi câmpul de forţe economice, sociale şi politice în care se află unitatea.

Deprinderile interumane se referă la calităţile managerului de a lucra cu oamenii şi constau în capacitatea de conştientizare a propriilor atitudini, percepţii şi păreri despre alţi indizivi şi grupuri, de a vedea utilitatea şi limitările propriilor atitudini, emoţii şi sentimente. Posedând capacitatea de a accepta existenţa punctelor de vedere a percepţiilor sau a unor sisteme de valori diferite de cele proprii, managerul va fi capabil să înţeleagă ce „înseamnă" cuvintele şi comportarea subordonaţilor săi.

Este evident că deprinderea interumană are cea mai mare valoare în această trilogie.

Managerii trebuie să fie selectaţi, de regulă, din rândul specialiştilor care lucrează în unitate. Ei pot fi recrutaţi şi din afara organizaţiei, dar tot din rândul specialiştilor ce vizează tipul şi profilul organizaţiei. Caracteristicile principale ale managerilor ce se iau în calcul la selecţie se pot grupa în două mari grupe:

Scanned with OKEN Scanner

– **caracteristici specifice domeniului de activitate** al organizației: cunoștințe profesionale (deprinderi tehnice), atitudini de muncă, capacitate de concentrare, inteligență, energie, memorie;

– **caracteristici specifice activității de conducere**: capacitate de a lua hotărâri, abilitate de a lucra cu oamenii, de a-i dirija și conduce, stabilitate emoțională, creativitate, suplețe intelectuală, receptivitate față de nou, spirit de disciplină, loialitate etc.

Este evident că nu se poate face o demarcație între cele două categorii, după cum nu se poate spune care din aceste două grupe de caracteristici are întâietate. Inventarierea unor caracteristici este un prim pas spre însușirea unor deprinderi în legătură cu anumite nevoi. Deși lista caracteristicilor ar putea fi lungă, cei care se ocupă de această problemă au căzut de acord că există un număr de caracteristici ce trebuie să existe sau să se manifeste în activitatea unui manager competent. Acestea sunt:

– **dubla profesionalizare** reflectată de cunoștințele și calitățile ce pun în evidență competența profesională și competența de a conduce;

– **capacitatea de a stabili un sistem eficient de relații** cu subordonații și de relații între subalterni, prin intermediul căruia să se constituie un climat de muncă pozitiv;

– **modelarea comportamentului propriu** care să influențeze subalternii și să-i orienteze spre obținerea de performanțe;

– **autoritatea formală** cu care este învestit trebuie să se **împletească** organic cu autoritatea profesională și de multe ori cu cea **informală** care se obține prin recunoașterea de către subordonați a capacității managerului de a conduce;

- **creativitatea** necesară pentru a face față cu succes la solicitările generate de schimbările tehnologice, sociale etc;

– **puterea de rezistență la solicitări**, managerii fiind supuși stresului decizional, presiunii timpului, a răspunderii;

– **simț ridicat al responsabilității** care conferă managerului un anumit statut în fața subalternilor.

Aceste caracteristici sunt efectul unui context ce presupune: situația concretă în care acționează managerul, tipul de organizație, situația acesteia, reglementările juridice existente, importanța socială a acesteia etc.

Aceste caracteristici sunt determinate, cum este lesne de înțeles, de sistemul de personalitate, analizat pe larg în capitolul II. Toate aceste aspecte ce pun în evidență latura psihosocială a managerului, sugerează

Scanned with OKEN Scanner

complexitatea caracteristicilor activității acestuia, faptul că nu se poate înțelege capacitatea de a conduce a managerului decât luând în calcul toți factorii care concură la formarea acestuia (calități native, calități profesionale, aptitudini, temperament, complexitatea activității, natura mediului social-economic.

Din aceste caracteristici, deprinderi și calități ce pun în evidență poziția managerului în cadrul unității, modul în care acesta este receptat de către subalterni, rolul pe care el îl deține în asigurarea unui climat deschis, se pot desprinde câteva **concluzii** ce merită a fi reținute:

– managerul este un **model profesional**, comportamental și atitudinal pentru subalterni și colaboratori;

– își **dezvoltă un stil propriu de conducere** corespunzător personalității lui, pregătirii, experienței, situației concrete în care trebuie să acționeze etc.;

– nu trebuie să uite că el **acționează asupra oamenilor** și că rezultatele pe care le obține sunt nu numai ale lui ci și ale colectivului pe care îl conduce;

– este **reprezentatul unității** în fruntea căreia este, deci, el este imaginea în exterior a acesteia, răspunzător de succesele sau insuccesele colectivului;

– prin comportamentul lui trebuie să **încurajeze schimbarea**, noul, creativitatea;

– trebuie să **acționeze corect și competent** în toate situațiile, el nu trebuie să uite că munca de conducere obligă și că nu este conducător pe viață;

– trebuie să **dezvolte capacitățile profesionale ale subalternilor** și să asigure condiții pentru manifestarea acestora, un climat favorabil muncii de calitate;

– trebuie **să se autoperfecționeze** și să asigure și pregătirea subalternilor în acest domeniu.

Stilurile de lucru au o semnificație deosebită în crearea climatului psiho-moral pozitiv în colectivele de muncă. În special în sistemele militare, sisteme înalt formalizate, amprenta șefilor are un rol determinant. Viața în microgrupul militar: relațiile, conflictele, cooperarea, competiția, problemele psihopedagogice sunt modelate de personalitatea conducătorului. Psihopedagogia militară ar trebui să aibă în centrul atenției problemele legate de stilurile de conducere și stilurile comportamentale ale șefilor/comandanților. Materialul de față este menit

Scanned with OKEN Scanner

să deschidă interesul pentru aceste probleme şi nicidecum să epuizeze acest câmp de cercetare şi studiu.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

Mihaela Vlăsceanu, **Sociopsihologia organizațiilor şi conducerii**, Editura Paideia, Bucureşti, 1996.

2. Sam Deep şi Lyle Sussman, **As acționam inteligent**, Editura Polimark, Bucureşti, 1996.

3. Dan Anghel Constantinescu, Ana-Maria Ungureanu, **Management**, Editura Tehnică, Bucureşti, 1998.

4. Malcolm Peel, **Introducere în management**, Editura Alternative, Bucuresti, 1994.

Scanned with OKEN Scanner

10

CUNOAŞTEREA PSIHOLOGICĂ A SUBORDONAŢILOR

Istoria multimilenară a societăţii umane atestă că din totdeauna oamenii au acţionat cu inteligenţă, pricepere şi perseverenţă, pentru cunoaşterea tot mai aprofundată a lumii, străduindu-se să descopere esenţa fenomenelor, modul cum să acţioneze pentru producerea mijloacelor materiale şi spirituale de subzistenţă. Omul, fiinţa cea mai complexă şi unitară prin capacităţile sale deosebite a devenit el însuşi obiect al propriei acţiuni de cunoaştere. Deşi aparţine biologic aceleiaşi specii, fiecare om are individualitatea sa, are caracteristici şi calităţi psihofiziologice distincte. ştiinţa modernă consideră omul drept o fiinţă unică, formată din sisteme şi organe care au însă o strânsă interconexiune, complexă şi substanţială, dominată de structura lui psihică, bazată pe o moştenire genetică dar influenţată adesea decisiv de mediul înconjurător, ecologic şi social. Datorită acestei unicităţi, între oameni apar deosebiri substanţiale sub raportul dezvoltării fizice şi psihice, capacităţii de înţelegere şi rezolvare a problemelor, rezistenţei la eforturi etc., şi care le influenţează evident conduita.

Cunoaşterea tuturor particularităţilor personalităţii oamenilor constituie o cerinţă esenţială a oricărei activităţi de conducere.

Reuşita deplină a misiunilor din Ministerul de Interne este în raport direct cu gradul de cunoaştere a oamenilor. Astfel, orice comandant trebuie familiarizat cu metodele şi tehnicile psihologice de cunoaştere, în vederea acţionării eficiente asupra subordonaţilor. Numai printr-o cunoaştere intenţionată, planificată şi organizată, cadrele cu funcţii de comandă vor reuşi să descopere pozitivul din indivizi, să acţioneze corespunzător în grupurile militare în vederea îndeplinirii obiectivelor stabilite.

Scanned with OKEN Scanner

I. NECESITATEA CUNOAŞTERII PSIHOLOGICE ÎN PROCESUL DE CONDUCERE, INSTRUIRE ŞI EDUCARE

Cunoaşterea subordonaţilor reprezintă un complex de acţiuni începute şi desfăşurate de comandanţi, menite să contribuie la organizarea ştiinţifică a procesului instructiv-educativ, la valorificarea eficientă a întregului potenţial uman din subordine. Practica pedagogică a dovedit că actul instructiv-educativ nu este posibil fără cunoaşterea ştiinţifică a tuturor elementelor personalităţii umane, a condiţiilor în care aceasta se modelează. Cunoaşterea contribuie la declanşarea şi conducerea acţiunilor formative în concordanţă cu structura biopsihosocială a subordonaţilor, asigurând totodată buna reglare a comportamentului acestora. Prin cunoaştere se descifrează evoluţia fizică, psihică şi socială a tinerilor, până la admiterea în instituţia militară de învăţământ a Ministerului de Interne, rezultatele şcolare şi profesionale obţinute, capacitatea intelectuală şi calităţile lor moral-volitive.

Cunoaşterea subordonaţilor este un proces complex, desfăşurat în timp, care cuprinde trei etape: culegerea de date, prelucrarea, interpretarea datelor şi formularea concluziilor despre profilul personalităţii.

Desfăşurată cu rigoare ştiinţifică, cunoaşterea furnizează continuu informaţii pe baza cărora comandanţii adoptă cele mai pozitive modalităţi de lucru pentru ca subordonaţii să poată asimila cât mai temeinic şi într-un interval cât mai scurt de timp, cunoştinţele, priceperile şi deprinderile necesare acţiunii specifice din Ministerul de Interne. Pe baza cunoaşterii, comandanţii au posibilitatea să intervină în propria activitate, în sensul adoptării unor măsuri de reconsiderare şi perfecţionare a metodelor lor de lucru.

În Ministerul de Interne, unde subordonaţii trebuie să depăşească variate dificultăţi sau obstacole, în condiţii obişnuite ori în situaţii de periculozitate şi risc, cunoaşterea corectă de către comandanţi a întregului potenţial uman din subordine reprezintă o importantă componentă a conducerii militare. Din perspectiva acţiunii militare, oamenii nu sunt „maşini" identice, fiecare om are o anumită formulă proprie a personalităţii şi, în consecinţă, nu pot da rezultate egale. Îndeplinirea misiunilor, de către subordonaţi, îi determină pe comandanţi să fructifice datele cunoaşterii acestora, să ţină seama de ceea ce trebuie îndeplinit în raport cu posibilităţile fiecăruia. Capacitatea de efort uman nu este nelimitată nici fizic şi psihic.Ea depinde de o multitudine de factori obiectivi şi subiectivi ce trebuie luaţi în considerare în organizarea şi

Scanned with OKEN Scanner

desfăşurarea acţiunii specifice din Ministerul de Interne. În plus, reacţiile oamenilor la încordare, stări, pericole etc., sunt diferite în funcţie de modul cum este structurată personalitatea lor. Cunoaşterea în timp util a reacţiilor comportamentale la diferitele solicitări ale acţiunii militare permite luarea de măsuri formative sau preventive corespunzătoare.

Pentru a obţine rezultatele scontate, cunoaşterea subordonaţilor trebuie desfăşurată într-un mod organizat, sistematic şi condusă conştient pe baza unor obiective bine stabilite. Activitatea de cunoaştere a subordonaţilor nu constituie, astfel, un scop în sine şi nici expresia unei curiozităţi personale a comandanţilor. Ţelul ei este de a descoperi, cât mai rapid şi precis, cine este şi ce poate să facă un militar sau altul, cum se pregătesc şi se comportă, tocmai pentru a veni cât mai bine în sprijinul lor până la adoptarea unor metode şi procedee formative care se potrivesc cel mai bine cu profilul individualităţii personale.

Cunoaşterea subordonaţilor se desfăşoară permanent, cu aceeaşi intensitate, pe întreaga durată a activităţii în Ministerul de Interne. Este greşită aprecierea celor care consideră că procesul cunoaşterii se desfăşoară îndeosebi la începutul activităţii de militar. Personalitatea omului nu este statică, ci supusă unui proces neîntrerupt al devenirii, ca efect al influenţelor ce se exercită asupra sa şi, ca atare, trebuie cunoscută „la zi" în toată multitudinea componentelor şi manifestărilor sale.

Cunoaşterea oamenilor este un proces prospectiv şi anticipativ proiectat pentru un posibil viitor. Comandanţii, având în vedere principalul obiectiv urmărit în procesul de instruire şi educare, se străduiesc permanent să cunoască comportamentul subordonaţilor în orice împrejurare. Pe baza datelor cunoaşterii, comandanţii pot să anticipeze reacţiile şi modul de acţiune al fiecărui subordonat, în diverse împrejurări. Aria cunoaşterii subordonaţilor nu se limitează la perimentrul unităţii de învăţământ. Ea se cere extinsă pe un front mult mai larg pentru a cuprinde comportamentul şi felul de a fi al subordonaţilor şi în afara unităţii. Este nevoie să fie urmărite manifestările, modul de gândire şi de acţiune al subordonaţilor în misiuni independente, în învoiri, permisii, în familie şi în cercul de prieteni.

O altă cerinţă a cunoaşterii este fidelitatea, adică corespondenţa care trebuie să existe între manifestările şi relaţiile comportamentale ale subordonaţilor şi constatările sau concluziile la care s-a ajuns despre aceştia.

Scanned with OKEN Scanner

II. CONȚINUTUL ACTIVITĂȚII DE CUNOAȘTERE A SUBORDONAȚILOR

Cunoașterea personalității trebuie realizată pe planuri multiple, în varietatea manifestărilor sale comportamentale, cu mențiunea ca investigațiile să fie centrate pe aspectele psihice care sunt implicate major în viața și activitatea subordonaților. Întrucât psihicul uman este un sistem complex, alcătuit dintr-un număr foarte mare de componente, prezentăm în continuare, în scopul optimizării activității de cunoaștere, un model orientativ care să reflecte unitar și cât mai fidel cele mai importante dimensiuni ale vieții și personalității subordonaților.

1. Caracterul și nivelul principalelor procese de cunoaștere ale subordonaților

a) capacități senzoriale (percepții, spirit de observație, reprezentări);

b) procese intelectuale (nivel de dezvoltare intelectuală, capacitate de generalizare, rezolutivitatea gândirii, capacitatea de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice etc.);

c) calitățile atenției (concentrare și tenacitate în activitate, instabilitate sau distragere);

d) caracteristicile memoriei (învățare logică sau mecanică, durata păstrării, calitățile recunoașterii și reproducerii);

e) nivelul imaginației și atitudinilor creative;

f) nivelul dezvoltării aptitudinilor speciale cu profil militar (tehnice, științifice, organizatorice, administrative).

2. Stările și trăirile motivațional-afective:

a) conținutul și sensul desfășurării sistemului trebuințelor, motivelor, scopurilor, intereselor, înclinațiilor și convingerilor (motivația învățării și pregătirii profesionale militare, receptivitatea față de cunoștiințele transmise, aspirații profesionale);

b) caracterul trăirilor afective (echilibru afectiv, luciditate și sânge rece în situații dificile, pasiuni, dispoziția afectivă dominantă etc.).

3. Nivelul și sensul dezvoltării actelor volițional - morale:

a) calitățile voinței: puterea de voință, independența în acțiune, promptitudinea în actele decizionale (stăpânirea de sine, energia

Scanned with OKEN Scanner

acţiunilor, ritmul activităţilor, consecvenţa şi controlul manifestărilor);

b) caracterul atitudinilor faţă de meseria aleasă, faţă de alţi oameni, faţă de pregătire şi propria persoană (cinstea şi corectitudinea, concordanţa dintre cuvânt şi faptă, modestia sau înfumurarea, optimismul, încrederea în forţele proprii, conştiinciozitatea, iniţiativa etc.).

4. **Produsele concrete ale activităţii şi conduitei personale**:

a) rezultatele obţinute în procesul de pregătire şi perfecţionare profesională, în misiunile ordonate;

b) apsecte privind respectarea ordinii şi disciplinei militare.

5. **Aspecte generale privind subordonatul ca persoană**:

a) vârsta, starea civilă, nivelul pregătirii şcolare şi profesionale;

b) constituţia fizică şi gradul de rezistenţă la diferite eforturi;

c) nivelul de cunoştinţe şi experienţa anterioară de viaţă;

d) capacitatea de apărare şi integrare rapidă în viaţa şi activitatea militară.

Se poate remarca faptul că modelul prezentat posedă o structură în care sunt încorporate organic elementele esenţiale şi semnificative de ordin instrumental, relaţional, energetic, operativ şi activ-voliţional. Cunoaşterea realizată pe baza coordonatelor şi indicatorilor prezentaţi, oferă muncii comandanţilor o eficienţă sporită, raportată de fiecare dată la parametrii exigenţelor militare, de pătrundere şi înţelegere a micro-universului vieţii militarilor, de valorificare permanentă a energiei şi capacităţii lor.

Sănătatea fizică şi psihică reprezintă o condiţie esenţială a desfăşurării normale a oricărei activităţi umane. Nu sunt posibile, de pildă, asimilarea cunoştinţelor sau formarea priceperilor şi deprinderilor în condiţii de stare de sănătate precară. În armată, toţi militarii, indiferent de grad şi funcţiile în care sunt încadraţi, dispun de o sănătate perfectă atât corporală cât şi mintală. Orice abatere sau disfuncţie apărută în starea de sănătate a militarilor trebuie imediat depistată şi tratată într-un mod corespunzător. Pentru cunoaşterea stării de sănătate a subordonaţilor, comandantul organizează înregistrarea următoarelor grupuri de informaţii:

a) antecedente medicale;

b) date antropometrice;

c) funcţionalitatea proceselor psihice.

Scanned with OKEN Scanner

Informaţiile se obţin din fişele de cunoaştere a subordonatului primite de la alte eşaloane sau unităţi, din documentele întocmite cu ocazia vizitelor medicale (controale medicale periodice, scutiri medicale, bilete de externare din spital), ca şi prin observaţii şi discuţii individuale desfăşurate cu subordonaţii.

În privinţa antecedentelor medicale, comandanţii urmăresc dacă subordonaţii au avut anterior venirii în unitate, boli contagioase, fracturi, afecţiuni neuro-psihice etc., dacă mai prezintă sechele care pot împieta într-o formă sau alta adaptarea şi integrarea sau influenţează nefavorabil eficienţa acţiunilor militare.

Datele antropometrice se referă la dimensiunile, posibilităţile şi limitele corporale şi funcţionale ale fiinţei umane cum ar fi: înălţimea, greutatea, perimetrul toracic, capacitatea vitală pulmonară, forţa, rezistenţa, îndemânarea ş. a. Dimensiunile corporale au un rol important în îndeplinirea eficientă a activităţilor. Pe parcursul carierei militare se apreciază dacă militarii au evoluat normal sau nu, corporal şi psihic, insistându-se asupra stării capacităţii psihofizice de angajare la eforturi specifice meseriei şi valorificând rezultatele investigaţiilor întreprinse de ofiţerul psiholog.

Cu ajutorul serviciului medical al unităţii se pot obţine informaţii atât cu privire la funcţionarea proceselor senzoriale şi motorii (acuitatea vizuală, diferenţierea cromatică, acuitatea auditivă, coordonarea mişcărilor, viteza de reacţie etc.) cât şi la funcţionarea proceselor psihice raţionale, în special, a inteligenţei, gândirii, memoriei, spiritului de observaţie şi imaginaţiei.

O atenţie aparte în cunoaşterea subordonaţilor este acordată stării de sănătate psihică. Obişnuit, sănătatea mintală este apreciată ca o stare de bine, în care omul are o capacitate satisfăcătoare de muncă, întreţine relaţii armonioase cu semenii şi nu este grevat de conflicte mintale serioase. În comensurarea sănătăţii psihice sunt frecvent utilizaţi următorii indicatori: rezultatele profesionale concordante cu nivelul aptitudinilor şi cunoştinţelor; capacitatea de rezolvare a propriilor probleme; adaptarea normală la solicitări; flexibilitatea comportamentului; capacitatea de a suporta conflicte şi frustraţii fără reacţii agresive; autocunoaşterea limitelor şi defectelor proprii şi preocuparea de acumulare a acestora; tendinţa de a lupta împotriva dificultăţilor în loc de resemnare, abandonarea sau evadarea în lumea ficţiunilor. Subordonatul sănătos psihic îşi îndeplineşte atribuţiile funcţioanle, este disciplinat, are o bună rezistenţă la efort, manifestă

Scanned with OKEN Scanner

capacitatea de a suporta tensiunile şi de a îndura la nevoie greutăţile, în general, se bucură de viaţă şi se simte bine în lume.

Privind cunoaşterea gradului de maturizare psihicã şi socialã a subordonaţilor se are în vedere conceptul general de maturizare – ca proces de creştere sau dezvoltare a unui individ din punct de vedere fizic, intelectual, emoţional şi social, tendinţa de atingere a unui stadiu de dezvoltare completã. Corelativ cu termenul de maturizare este folositã şi noţiunea de maturitate, care desemneazã nivelul atins de un individ în dezvoltarea sa corporalã, psihicã şi socialã. Diferenţierea termenilor are la bazã funcţionalitatea fenomenelor pe care le exprimã. Astfel, maturizarea este un proces, în timp ce maturitatea este o stare. Ambele fenomene pot fi analizate la om dintr-o perspectivã biologicã, psihicã şi socialã. Între aceste trei tipuri de maturizare existã strânse legãturi şi condiţionãri reciproce. Este evidentã imposibilitatea atingerii unui anumit nivel de maturitate socialã în condiţiile unei incomplete maturitãţi psihice, de pildã, a unei debilitãţi mentale, dupã cum şi maturitatea psihicã este condiţionatã la rândul ei de stadiul maturitãţii biologice, îndeosebi de perfecţionarea sistemului nervos central. Deşi procesele maturizãrii se prezintã ierarhic, dezvoltarea lor este congruentã prin raporturi atât de simultaneitate cât şi de succesiune. La om, fiecare tip de maturizare are conţinuturi specifice şi forme proprii de realizare. Maturizarea biologicã se referã atât la dezvoltarea şi structurarea corporalã cât şi la împlinirea unor funcţii fiziologice. Factorii ereditari şi cei de mediu decid mersul proceselor de maturizare a organismului.

Dezvoltarea structurilor psihice de cunoaştere, instrumentale şi regulatorii, formarea conştiinţei de sine şi a „aparatului" psihic care asigurã adaptarea individului la variatele solicitãri ale mediului înconjurãtor, constituie conţinutul maturizãrii psihice. Maturizarea socialã se exprimã prin capacitatea generalã de inserţie socialã şi printr-un larg evantai de calitãţi: simţ civic, responsabilitate socialã, relaţii interumane corecte, asumarea de roluri şi statute sociale ş. a. Considerate corelativ şi în strânsã interdependenţã, maturitatea psihicã şi socialã presupun capacitatea individului de a rãspunde de faptele sale, de a înţelege semnificaţia evenimentelor pe care i le oferã viaţa, de a fi conştient şi rãspunzãtor de ceea ce se întâmplã cu el şi cu cei din jur, de a-şi cunoaşte drepturile şi obligaţiile de om şi cetãţean şi de a putea distinge corect binele de rãu din punct de vedere etic. Maturizarea biologicã influenţeazã maturizãrile psihicã şi socialã dar nu le predeterminã. Acestea din urmã sunt rezultatul experienţei învãţãrii şi

Scanned with OKEN Scanner

cosializării. Degradarea maturității organice are însă drept efect importante modificări detrimentale psihice și sociale: scăderea memoriei, atenției și capacității de învățare, diminuarea libidoului, accentuarea inactivității, încetinirea ritmului ideativ, instalarea asteniei și irascibilității. Sub nici o formă, cele trei tipuri de maturizări nu trebuie să fie identificate. Medical, orice persoană care a împlinit vârsta de 18 ani este matură din punct de vedere biologic. Dar, la această vârstă nu orice adult este considerat pe deplin maturizat, afirmându-se despre cineva că nu este responsabil, n-are experiență, este neatent sau are un caracter ușuratic, adică este imatur psihic și social.

În spihologie se face distincție între vârsta calendaristică măsurată prin timpul scurs de la naștere și vârsta psihologică stabilită după nivelul atins în dezvoltarea și maturizarea componentelor sistemului psihic uman. La o anumită vârstă procesul maturizării biologice se încheie în conformitate cu programarea genetică proprie ființei umane. Maturizarea psihică și socială, în schimb, nu cunosc limite, ele se pot dezvolta și perfecționa pe tot parcursul vieții. Astfel, gândirea și inteligența deosebesc valențele superioare ca urmare a învățăturii și a unei experiențe rodnice de viață, sentimentele morale și civice se înnobilează, calitățile voinței devin tot mai puternice, atitudinile responsabilității și angajării sociale capătă noi profunzimi și temeinicii. Un nivel acceptabil de maturizare psihică și socială se reface într-un timp mai lung sau mai scurt în funcție de bagajul genetic al individului (calitățile și defectele înnăscute), de mediul social și educogen.

În funcție de gradul de organizare interioară a personalității și a capacităților adaptive se disting două tipuri de personalități:

a) **imature psihic și social**, caracterizate prin structuri psihice simple, fragile și vulnerabile prin dezechilibre interioare și reduse posibilități de autoreglare și autostăpânire a propriilor impulsuri ce se manifestă prin comportamente capricioase, puerile, imprevizibile, prin funcționalitate psihică neeficientă iar finalmente prin posibilități adaptive scăzute, în special, în situații neobișnuite, critice sau tensionale din viață;

b) **mature psihice și social,** caracterizate în general prin trei categorii de trăsături. O primă categorie de trăsături se referă la posibilitatea de a desfășura o activitate utilă, pozitivă din punct de vedere social. În activitatea profesională, omul matur pune în funcție o gamă întinsă de capacități cognitive, motivaționale, instrumentale și reglatorii demonstrând competență, realism în gândire și acțiune, încredere în sine, dorința de autodepășire și autoperfecționare, în genere, prin eficiență

Scanned with OKEN Scanner

comportamentală. A doua categorie se referă la problematizarea intelectului. Omul matur nu este nici un naiv, nici un infatuat, ci o persoană cu structuri psihice bine închegate, care nu se mulţumeşte cu rezolvări de-a gata a problemelor ci se străduieşte să şi le rezolve singur. El concepe raţional, critic şi optimist situaţiile de viaţă. Ultima categorie de trăsături se referă la armonia generală a intelectului, exprimată prin stăpânire de sine, capacitatea de autoconducere în raport cu propriile scopuri şi năzuinţe, posibilitatea de înfrânare a unor dorinţe sau impulsuri indesirabile.

Maturitatea psihică şi socială nu poate fi apreciată nici ca un „minim indispensabil" şi nici ca un „maxim perfectibil", ci ca o înţelepciune de viaţă. Operaţional, ea poate fi evidenţiată şi evaluată în raport cu un set de indicatori care evoluează de la imaturitate la maturitate.

Nivelul maturităţii psihice şi sociale se evaluează în raport cu numărul, forţa şi calităţile menţionate. O însemnătate cu totul aparte, prezintă corelaţiile sau interdependenţa care trebuie să existe între calităţile enumerate. Numai când acestea se împletesc şi se completează armonios putem evalua cu calificativul de „bine" sau „foarte bine" nivelul maturizării psihice şi sociale a subordonatului. Astfel, dacă un subordonat posedă o bună inteligenţă, manifestă independenţă şi iniţiativă în activitate dar este îngâmfat, dezorganizat şi are carenţe în conduita disciplinară, nu poate fi considerat ca matur din punct de vedere psihic şi social. Sesizând golurile în domeniul calităţilor care determină maturitatea psihică şi socială se pot desprinde cu uşurinţă procedeele şi căile de acţiune formative în scopul creşterii gradului de maturizare a subordonatului, îndeosebi în ansamblul atitudinal - caracterial. Aceasta este de fapt şi metodica premierii sau amendării conduitelor deviante.

III. METODE DE CUNOAŞTERE A PERSONALITĂŢII SUBORDONAŢILOR

Practica relaţiilor interumane evidenţiază existenţa unei cunoaşteri empirice, obişnuite a personalităţii. Astfel, de îndată ce s-a stabilit un contact între doi oameni, fiecare încearcă să-l cunoască pe celălalt, vizându-i diferite însuşiri caracteriale, aptitudinale, reacţii afective etc. Unii sunt slabi cunoscători de oameni, formându-şi păreri false şi superficiale, pe când alţii îşi elaborează cu mijloace proprii metode simple de cunoaştere care îi conduc la rezultate utile. Despre

Scanned with OKEN Scanner

aceştia se spune că sunt "buni psihologi". Totuşi cunoaşterea empirică nu ajunge - nici în cazul celor mai surpinzătoare intuiţii - să explice în mod complet fenomenul de personalitate. Pentru aceasta este necesară o investigaţie sistematică, călăuzită de normative ştiinţifice.

Psihologia şi sociologia precizează că pentru cunoaşterea personalităţii umane nu există metode unice, scheme sau şabloane universal valabile. În genere, în armată sunt utilizate acele metode de cunoaştere a omului caracterizate prin profunzime, accesibilitate şi rapiditate în aplicare şi interpretare, prin eficienţă şi mare putere de predicţie. Prin studierea literaturii de specialitate, prin dezvoltarea perspicacităţii şi printr-o înaltă responsabilitate profesională, comanda poate ajunge o bună cunoaştere a subordonaţilor, la o interpretare cât mai exactă a reacţiilor şi manifestărilor comportamentale ale acestora.

În funcţie de posibilităţile existente şi de nivelul de pregătire psihopedagogică a cadrelor pot fi folosite anumite metode de cunoaştere a subordonaţilor pe care le prezentăm succint în continuare.

1. **Metoda observaţiei.** Esenţa acestei metode constă în urmărirea atentă şi sistematică a manifestărilor exterioare ale comportamentului subordonaţilor cu scopul de a preciza sensul acţiunilor, de a le descifra semnificaţia cauzală. Cadrul general al desfăşurării observaţiilor îl reprezintă activitatea obişnuită a subordonaţilor. Prin observaţie pot fi surprinse cele mai diverse aspecte ale personalităţii, trăsăturile temperamentale şi aptitudinale, capacitatea de efort fizic şi psihic, ritmul de lucru, promptitudinea reacţiilor şi precizia mişcărilor ş. a. Bune rezultate dă utilizarea metodei în aplicaţii, la trageri, în condiţii grele de teren şi meteo-climatice, într-un cuvânt, toate situaţiile de pregătire. Comandantul trebuie să dovedească în timpul observaţiei mult calm şi tact pedagogic, să nu dea posibilitate subordonaţilor să constate că sunt observaţi deoarece, în acest caz, aceştia se vor abate de la conduita lor firească. Observaţia trebuie desfăşurată pe baza unor scopuri sau obiective, să fie continuă şi sistematică, desfăşurată pe o perioadă cât mai îndelungată de timp şi în condiţii cât mai variate, să se creeze posibilitatea evidenţierii reacţiilor comportamentale autentice ale subordonaţilor.

Ca proces activ, observaţia trebuie să urmărească evenimentele şi comportarea subordonaţilor în desfăşurarea lor temporală şi, în acelaşi timp, în interrelaţie cu alte fenomene şi conduite. Insistăm asupra acestei cerinţe deoarece unele manifestări ale subordonaţilor pot avea un caracter

Scanned with OKEN Scanner

întâmplător, altele se produc cu o mare frecvență, reapar în conduită și deci pot fi considerate ca fiind stabile. Rezultă că în procesul observării este necesară o selectivitate, reținerea din totalitatea faptelor observate numai a acelora care sunt semnificative, caracteristici pentru militarul în cauză. Desprinderea elementelor esențiale din ansamblul celor observate nu se poate obține chiar de la primele încercări dar prin exercițiu se poate ajunge la o selectare judicioasă a datelor concludente. O regulă care se impune este aceea ca faptele observate să nu fie, într-un fel sau altul, influențate de păreri preconcepute, de unele resentimente ale comandantului față de subordonatul supus cunoașterii. Este de dorit ca observațiile să fie consemnate imediat și cât mai exact într-un caiet cu o asemenea destinație. Deoarece manifestările comportamentale se succed rapid și posibilitățile de înregistrare detaliat sunt limitate, este bine ca observatorul să dispună de un sistem de notație eliptic, de un cod propriu de consemnare a faptelor observate.

2. **Convorbirea**. Definitorie pentru convorbire este organizarea de către comandant a unor discuții individuale sau colective cu subordonații, în scopul obținerii unor date despre aspectele vieții interioare ale acestora, aspecte care nu pot fi cunoscute prin observație sau alte metode. Nu sunt excluse nici posibilitățile de a purta discuții spontane. Neprevăzute, impuse de o anumită situație sau comportament dar și în aceste cazuri comandantul are rolul de conducător, dirijând discuțiile în direcția îndeplinirii obiectivelor urmărite. Convorbirea invită pe subordonat la autoanaliză, la scrutarea profunzimilor vieții sale sufleteşti determinându-l să găsească explicații la anumite manifestări și la formularea de linii de conduită pentru viitor. Deşi metoda convorbirii este simplă și accesibilă oricui, ea poate furniza informații prețioase despre personalitatea militarului, dezvăluind motivele care îi determină acțiunile, tipul și trăinicia sentimentelor și atitudinilor, condițiile în care trăiește și muncește, conflictele, intențiile, planurile, aspirațiile și speranțele de viitor.

Convorbirea reclamă din partea comandantului multă îndemânare și pricepere. Este foarte important ca în timpul convorbirii să se creeze, pe cât posibil, o atmosferă de simpatie și înțelegere, să se adopte o atitudine naturală și binevoitoare, astfel ca militarul să aibă încredre în comandantul său și să manifeste dorința de a spune fără rezerve și cu toată sinceritatea frământările și preocupările sale, indiferent de natura, conținutul și sfera lor de extindere. În mod deosebit, comandantul nu va

Scanned with OKEN Scanner

formula întrebări care pot provoca suspiciuni, determina temeri sau care pot leza, într-un fel sau altul, demnitatea personalității subordonatului. Convorbirea se va desfăşura în mod firesc şi nu va lua forma unui interogatoriu; militarul va fi încurajat să vorbească şi numai la sfârşitul discuției vor fi puse unele întrebări pentru clarificarea unor aspecte legate de preocupările, interesele, dorințele şi nevoile sale. Metoda convorbirii are şi importante valențe formative. Prin convorbire se transmit informații dar se trezesc şi interese, se proiectează aspirații, se modelează atitudini şi convingeri, se oferă exemple edificatoare, demne de urmat, se înlătură temeri şi conflicte, se realizează starea care, în ştiințele socio – umane, este denumită "catharsis", adică un mod de a percepe şi înțelege lumea caracterizată prin calm, linişte interioară şi încredere în viață, prin exprimarea stărilor psihice proprii şi explicarea cauzelor care le determină.

3. **Metoda analizei rezultatelor activității**. Rezultatele obținute de om într-o activitate, exprimă în mod indirect prezența, calitatea şi nivelul de dezvoltare a unor însuşiri psihofizice. Dacă rezultatele dobândite în pregătirea de luptă sau în îndeplinirea misiunilor sunt superioare, atât cantitativ, cât şi calitativ, atunci se poate aprecia că însuşirile şi funcțiile psihice care au participat la rezultatele finale sunt dezvoltate la parametri înalți. Reciproca este la fel de edificatoare: rezultatele slabe dovedesc unele deficiențe ale capacităților psihofizice. Desigur, însuşirile psihice şi fizice nu se dezvăluie în aceeaşi măsură în orice produs sau rezultat al activității. În consecință, analiza se va centra pe principalele activități ce decurg din atribuțiile funcționale de serviciu ale militarilor.

4. **Metoda experimentală**. Spre deosebire de celelalte metode amintite anterior, metoda experimentală permite nu numai cunoaşterea însuşirilor personalității dar şi reactivitatea sau evoluția lor în condițiile modificării unor componente ale activității. Experimentul poate fi de laborator sau natural. Primul tip de experiment se efectuează în încăperi special amenajate, utilizându-se diferite instalații sau aparate. Aşa de pildă, în barocameră sunt cunoscute manifestările şi reacțiile psihice ale personalului aeronavigant la diferite niveluri de altitudine artificial create. Experimentul natural constă, în principal, în modificarea unor situații ale acțiunii militare înregistrându-se efectele ce se produc în conduita subiecților. De exemplu, o cercetare efectuată în cadrul unei unități militare a avut drept scop cunoaşterea rezistenței psihofizice şi a modifi-

Scanned with OKEN Scanner

cărilor comportamentale în condiţiile unei pregătiri apropiate câmpului de luptă real. Folosindu-se procedee şi tehnici adecvate au putut fi determinaţi factorii de solicitare ai luptei armate, stabilindu-se consecinţele acestora asupra capacităţii de efort, momentele instalării oboselii, oscilaţiile trăirilor afective, posibilităţile voinţei de depăşire a greutăţilor şi obstacolelor ivite. Pe baza datelor obţinute s-au cristalizat şi măsurile ce se impun pe planul pregătirii pentru menţinerea şi fortificarea moralului luptătorilor.

5. **Metoda testelor**. Testul este alcătuit dintr-un număr de întrebări sau exerciţii pe care militarul supus cunoaşterii trebuie să le rezolve într-un anumit mod şi într-o anumită unitate de timp. Testele măsoară într-un mod standardizat calităţile psihofizice, cunoştinţele, aptitudinile sau însuşirile caracteriale. Orice test este desemnat să măsoare numai un anumit aspect al comportamentului. Funcţionalitatea sa este asemănătoare cu aceea utilizată de medic sau biolog. Aşa cum medicul examinează numai câţiva centimetri de sânge pentru a stabili numărul de hematii sau leucocite din întregul circuit sanguin, tot aşa examinatorul poate deduce, de pildă, nivelul dezvoltării intelectuale al unui subiect, punându-l să rezolve numai câteva probleme. Orice test trebuie să satisfacă condiţiile de validitate, fidelitate, standardizare şi etalonare.

În prezent, există un număr foarte mare de teste care examinează şi măsoară cele mai variate procese psihice, de la cele mai simple funcţii până la cele mai subtile trăsături ale personalităţii. În funcţie de anumite criterii, testele se clasifică în următoarele categorii:

a) după calitatea care urmează să fie măsurată se disting teste de *nivel intelectual*, de *aptitudini*, de *comportament* etc.;

b) după modul de aplicare: *individuale* şi *colective*;

c) după materialul conţinut: *verbale* şi *nonverbale*.

Avantajul evident pe care îl prezintă testul în raport cu alte metode de cunoaştere îl constituie faptul că rezultatele sale au o exprimare cantitativă ceea ce permite compararea calităţilor militarilor, stabilirea unei ierarhii, locul pe care îl ocupă fiecare militar printre ceilalţi. Practica a dovedit că există o corespondenţă directă între rezultatele testării şi performanţele obţinute în acţiunea militară. Dată fiind complexitatea vieţii psihice, testarea se efectuează diferenţiat în funcţie de obiectivele cunoaşterii. În acest sens, vor fi folosite anumite probe pentru selecţia militară şi alte modalităţi de teste la un militar "care

Scanned with OKEN Scanner

ridicã probleme" în vederea depistării carenţelor de ordin psihic care îi influenţează negativ rezultatele pregătirii şi conduita disciplinară.

6. **Chestionarul scris**. Este o tehnicã ce are particularitatea cã înlocuieşte observarea condiţiilor reale cu experienţa mentalã a subiectului. În fapt, chestionarul este o convorbire cu un grad mai mare de formalizare şi standardizare. Chestionarul constã într-o succesiune logicã şi psihologicã de întrebări scrise sau de imagini grafice, care determinã din partea celui chestionat a unui comportament verbal sau nonverbal, ce urmează sã fie înregistrat în scris. Domeniul faptelor asupra cărora se pot face relatări este vast, începând cu declaraţii asupra stărilor psihofiziologice (percepţii, manifestări organice, efort voluntar, oboseală) trecând prin stări subiective din domeniul cognitiv sau afectiv şi terminând cu prezentarea motivaţiilor, opiniilor şi atitudinilor. La întrebările cuprinse în chestionar, militarii sunt rugaţi sã rãspundã cu tòatã sinceritatea. Unii dintre subiecţii chestionaţi au tendinţa de a „corecta" unele trãsãturi personale, cãutând sã se prezinte într-o luminã cât mai favorabilă. Fenomenul poate fi inconştient, spontan, militarul apreciindu-se sincer, obiectiv şi de bunã credinţã. Alteori, se manifestã evidente atitudini refractare din partea subiecţilor, care, nedorind sã colaboreze rãspund formal, denaturează faptele ceea ce determinã desigur anularea fişelor celor în cauzã.

Elaborarea chestionarului constituie o problemã majorã. În principiu, se impune fixarea cu exactitate a obiectivelor urmãrite şi în funcţie de acestea se formulează întrebările. Existã anumite cerinţe ce se cer a fi respectate în alcãtuirea întrebãrilor: sã fie simple, clare, accesibile, corecte sub raport gramatical, prezentate într-o succesiune logicã ş. a. În unele cazuri, este util ca formularele chestionarului sã nu fie semnate de militari, "anonimatul" favorizând sinceritatea rãspunsurilor.

7. **Metoda biograficã** sau **anamneza**. Este utilizatã pentru reconstruirea biografiei subiectului. Utilizarea metodei biografice permite comandantului sã înţeleagã modul cum s-a constituit, treptat, în desfãşurarea sa, de-a lungul anilor comportamentul actual al subordonaţilor investigaţi. Recoltarea datelor se face fie direct de la militar, prin convorbire, cu privire la diferitele aspecte ale vieţii acestora pânã la încorporare, fie de la membrii familiei, de la cunoscuţi, din documentele personale ale militarului.

Metodele de cunoaştere pot fi utilizate fie izolat, fie corelativ. Principal, este bine sã se folosească mai multe metode deoarece, astfel, se

Scanned with OKEN Scanner

pot obține informații mai bogate, care se completează și se validează reciproc. Se asigură, totodată, rigurozitatea științifică a muncii de cunoaștere, evaluarea autentică a informațiilor colectate, se evită tendințele de interpretare simplistă, schematică și arbitrară a fizionomiei personalității militarilor. Indiferent însă de modul cum sunt folosite metodele, punctul de plecare în cunoașterea personalității trebuie să-l constituie viața reală, conduita firească a subordonaților.

Multitudinea informațiilor obținute despre subordonat constituie numai partea de început a muncii de cunoaștere. A observa și constata nu este identic cu a cunoaște. Datele recoltate sunt supuse unui proces de prelucrare și interpretare. Prelucrarea contitativă și mai ales calitativă este o operație importantă de care va depinde corectitudinea interpretării și, deci, a rezultatelor cunoașterii. Prelucrarea constă în gruparea, ordonarea, ierarhizarea datelor, în eliminarea a tot ce este accidental sau neesențial din conduita militarilor, reținându-se doar ceea ce este important.

Interpretarea este partea cea mai dificilă a cunoașterii. Acum , faptelor de conduită li se acordă anumite semnificații și valori, se dezvăluie mecanisme intime de producere, se caută explicații, se găsesc interacțiuni, se anticipează probalități de producere în viitor. Prin interpretare se conturează liniile generale și perspectivele de formare a personalității militarilor, se pot explica reușitele și nereușitele influențelor formative, integrarea sau dificultățile de adaptare la cerințele vieții militare, se pot realiza prognoze pertinente.

Pe baza interpretării datelor se formulează concluzii clare și exacte despre subordonat. În conturarea acestora, o însemnătate deosebită o are pregătirea psihologică și experiența metodică a ofițerilor comandanți. Nu este suficient să fi petrecut ani de zile în activiatea de conducere pentru a fi bun cunoscător de oameni. Trebuie să ai preocupări în activitatea de cunoaștere, să studiezi permanent raporturile complexe dintre comportament și viața psihică individuală, evoluția relațiilor interpersonale, să depui eforturi pentru a te perfecționa în știința și arta cunoașterii omului și colectivului militar.

Informațiile dobândite se consemnează în fișa psihopedagogică în care sunt puse în evidență particularitățile personalității subordonatului, rezultatele obținute în activitate, modul de respectare a ordinii și disciplinei ș. a., urmate de scurte aprecieri și recomandări pentru viitoarele activități. În fișă se formulează o concluzie finală despre subordonat, în care, într-un mod succint, este surprinsă personalitatea în ansamblul ei și direcțiile de dezvoltare a acesteia.

Scanned with OKEN Scanner

În psihopedagogia militară este de mult recunoscută ideea că instrucția și cunoașterea subordonaților reprezintă elemente solidare ale unei activități comune. Nu este de conceput pregătirea subordonaților în afara procesului cunoașterii. Dacă comandantul cunoaște temeinic pe subordonații săi este în măsură să intervină competent și selectiv în procesul instructiv-educativ în vederea formării deprinderilor și priceperilor, totodată să acționeze cu eficacitate pentru valorificarea deplină a potențelor și capacităților lor fizice, intelectuale și morale.

Informațiile dobândite în procesul cunoașterii pot fi utilizate de comandanți și pentru perfecționarea relațiilor interpersonale dintre subordonați, fapt ce se repercutează pozitiv asupra coeziunii și forței combative a subunităților.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Colectiv autori, **Îndrumar de psihopedagogie și metodică**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 78 – 89.
2. Colectiv autori, **Elemente de psihologie militară**, Editura AISM, București, 1991.
3. Colectiv autori, **Pedagogie militară**, Editura Militară, București, 1980, pag. 153 – 179.
4. **Revista de psihologie și pedagogie militară**, edițiile 1997 – 1998.

Scanned with OKEN Scanner

II

EDUCAȚIA

Termenul de educație este de origine latină: „**educo-educare (educere)**" – a crește, a cultiva, a îndruma, a educa; „educatio" - creștere, cultivare, îndrumare, educație.

Educația este un fenomen socio-uman care asigură transmiterea acumulărilor teoretice (informațiilor) și practice (a abilităților) obținute de omenire de-a lungul evoluției social-istorice pentru dezvoltarea tinerelor generații, în special, a omului, în general, în vederea formării personalității și pregătirii lor pentru viață, pentru integrarea lor în activitățile social-utile, ca și pentru dezvolarea societății.

1. **Formele educației**:
– formală;
– nonformală;
– informală.

a) ***Educația formală***

Din latinescul „formalis" - oficial, organizat legal, formal.

Educația formală este actul oficial complex de transmitere a cunoștințelor teoretice și practice și de asimilare (învățare) a acestora de către tânăra generație, în special, dar și de către om, în general, în cadrul instituționalizat, adică în cadrul instituțiilor de învățământ de toate gradele: școlare, postșcolare, universitare și postuniversitare.

Educația formală este concepută și realizată în lumina teoriilor, legităților și strategiilor pedagogice. Educația formală are ponderea cea mai mare, mai importantă și mai eficientă în formarea personalității și în pregătirea și perfecționarea pregătirii profesionale.

Educația formală este actul pedagogic complex, programat, organizat, intenționat, conștient, îndrumat care asigură predarea (comunicarea) și învățarea (dobândirea) cunoștințelor teorectice și practice într-un cadru activ și interactiv profesor-elev (student), în vederea dezvoltării personalității și pregătirii profesional-cetățenești a elevilor (studenților), pentru integrarea lor

Scanned with OKEN Scanner

socio-profesională şi pentru dezvoltarea socială.

Educaţia formală este realizată în cea mai mare măsură în cadrul instituţiilor educaţionale de stat. În condiţiile societăţii civile şi democratice, bazată pe economia liberă, educaţia formală este completată şi în instituţiile de învăţământ particulare, care reprezintă o alternativă oficială, formală de competiţie educaţională şi de cuprindere în învăţământ a unui număr mare de tineri, care doresc să se formeze ca personalitate şi profesionalitate.

b) ***Educaţia nonformală***

Latinescul *nonformalis* – fără forme, în afara formelor organizate în mod oficial pentru un anumit gen de activitate.

Educaţia nonformală este determinată de actele educaţionale realizate în afara formelor educative oficiale din unităţile de învăţământ. Educaţia nonformală este realizată în cadrul unor instituţii şi unor forme specifice altor activităţi care direct şi, în mai mare măsură indirect îşi proiectează şi mai ales îndeplinesc şi obiectivele educaţionale, aşa cum sunt: mass - media (radioul, televiziunea, presa, teatrul, cinematograful) ca şi muzeele, expoziţiile, anumite activităţi cultural-artistice, ştiinţifice, sportive, economice etc.

Educaţia nonformală poate fi influenţată de teoria, legităţile şi strategiile pedagogice, asigurându-i o orientare ştiinţifică eficientă. Educaţia nonformală poate să se îmbine cu educaţia formală pentru a contribui la dezvoltarea integrală şi complexă (multilaterală) a personalităţii. Şcoala de toate gradele trebuie să includă şi acţiuni ale educaţiei nonformale, căci, această formă de educaţie, datorită specificului, varietăţii, concreteţei conţinuturilor şi acţiunilor ei, poate spori receptivitatea, interesul, atractivitatea şi antrenarea tineretului studios în diferite genuri de activităţi culturale, ştiinţifice etc., influenţând pozitiv şi educaţia formală. Între educaţia formală şi educaţia nonformală trebuie să existe interacţiune, educaţia formală având în mod suplu un rol dirijor. Interacţiunea celor două forme de educaţie trebuie să evite repetările inutile şi supraîncărcarea tineretului studios, luându-se totodată în considerare interesele şi opţiunile acestora. În cadrul educaţiei nonformale pot apărea activităţi cu caracter de educaţie formală, aşa cum ar fi lecţiile, conferinţele, expunerile, cuvântările cu caracter didactico-educativ de la radio, televiziune, presă etc.

c) ***Educaţia informală***

În limba latină – *informis*, *informalis* - fără formă, involutar, spontan, pe neaşteptate, fără a-ţi da seama.

Scanned with OKEN Scanner

Educaţia informală este determinată de o serie de acţiuni socio-umane, culturale etc, care includ în ele şi efecte (obiective) educaţionale fără forme educative speciale, deci spontane, involutare, de la sine, neaşteptate, fără să le conştientizeze în mod expres, dar care influenţează personalitatea tinerilor, dinamizând: viaţa şi comportamentul pe stradă, în parcuri, în mijloacele de transport, în întâlnirile şi discuţiile întâmplătoare etc.

Mass-media (radioul, televiziunea, presa), activităţile cultural - artistice, muzeele, expoziţiile, excursiile etc.) au elemente de educaţie informală.

Educaţia formală, educaţia nonformală şi educaţia informală au legături, se intercondiţionează cu educaţia permanentă.

2. Caracteristicile educaţiei

a) ***Caracterul specific uman***, intenţional şi conştient al educaţiei. În baza definiţiei educaţiei ca fenomen pedagogic reiese că aceasta este atât un proces de transmitere, cât şi de învăţare, în interacţiune. La prima vedere am putea spune că educaţia este un act general de „învăţare" a întregii lumi vii, care se obiectivează în modificări adaptive ce asigură continuitatea şi evoluţia tuturor vieţuitoarelor.

Educaţia privită însă pe baze ştiinţifice este un proces specific uman, iar educaţia umană în care are loc învăţarea este calitativ deosebită de cea a animalelor şi altor vieţuitoare, prin ansamblul de modificări profunde, selective şi stabile ale comportamentului, finalizate cu noi achiziţii cognitive (de cunoaştere) şi cu perfecţionarea modalităţilor de răspuns la solicitările mediului.

Educaţia umană prin actul de învăţare nu este un proces biologic instinctual, un act de imitare mecanică a experienţei generaţiilor anterioare, astfel că nu se poate identifica educaţia omului cu creşterea şi evoluţia animalelor şi altor vieţuitoare. Creşterea şi dezvoltarea animalelor şi a altor vieţuitoare sunt procese biologice, instinctuale, de imitare (de „educaţie" şi „învăţare") mecanică a experienţei înaintaşilor şi de adaptare tot mecanică la mediu, acte ce sunt denumite dresaj şi domesticire. În această viziune ştiinţifică, termenii de „educaţie" şi „învăţare" la animale şi la alte vieţuitoare trebuie puşi în mod obligatoriu în ghilimele. Termenii de „educaţie' şi „învăţare" trebuie folosiţi în ghilimele chiar şi la creşterea, evoluţia şi comportarea acelor animale ce manifestă acţiuni „perfecţionate" – aşa cum sunt albinele, furnicile, câinii, caii delfinii, elefanţii etc. Aceasta, deoarece cercetările de până acum n-au dovedit că „limbajele" de comunicare la animale ar fi acte de

Scanned with OKEN Scanner

comunicare raționale, inteligibile, de conștiință.

Educația și învățarea sunt procese specific umane, ce aparțin numai omului. Ele sunt procese conștiente (inteligibile, raționale, logice), intenționate (cu un anumit scop, țel sau obiectiv, cu o anumită finalitate), active și interactive, care produc numeroase achiziții (acumulări) în planurile informativ și formativ, ceea ce constituie factorii esențiali ai dezvoltării personalității.

„Plantele – susține marele pedagog francez Jean Jacques Rousseau - se dezvoltă prin cultivare, în timp ce omul se formează prin educație". Evidențiind caracterul specific uman, conștient și intenționat al educației și învățării pentru modelarea personalității, concepția științifică pedagogică nu respinge rolul factorului biologic, ci ia în considerare influența potențialului ereditar, îndeosebi a predispozițiilor anatomofiziologice ale analizatorilor și ale activității nervoase superioare în dezvoltarea personalității, acordând educației un rol primordial.

b) ***Caracterul social - istoric*** al educației. Caracterul social reiese din faptul că educația se realizează în cadrul relațiilor interumane și sociale, acestea având influențe notabile asupra orientărilor, conținutului și modului de desfășurare a educației, atât sub aspectul ei informal cât și formal; caracterul istoric este determinat de faptul că educația se dezvoltă o dată cu istoria societății, fiind influențată de condițiile și realizările concrete ale fiecărei etape istorice. Educația a parcurs, în general, un drum ascendent, în concordanță cu progresul istorico - social general.

Influențată de condițiile istorico - sociale, educația, ca fenomen pedagogic, și-a conturat propriile acumulări prin concepții, conținuturi și strategii specifice care, la rândul lor, au influențat și influențează, în anumite limite, dezvoltarea istorico - socială, manifestându-se astfel, independența relativă a educației, ca și interacțiunea ei cu dezvoltarea istorico - socială.

c) ***Educația este în interacțiune*** cu procesele psihice ale dezvoltării umane. Procesele psihice se dezvoltă în cadrul actului educațional, astfel că educația trebuie să țină seama de caracteristicile proceselor psihice, după cum dezvoltarea și manifestarea proceselor psihice trebuie să țină seama de condițiile actului educațional, între aceste două tipuri de procese - educaționale și psihice - manifestându-se în mod constant interacțiune și influențare reciprocă.

d) ***Educația*** și ***pedagogia*** au un ***caracter național*** și ***universal***. În acest spirit, educația și pedagogia, pe de o parte, studiază și dezvoltă tradițiile și realizările națiunii române, ale poporului român în domeniile

Scanned with OKEN Scanner

educației, învățământului și științei, de-a lungul secolelor, urmărind să evidențieze personalitatea românească a acestor domenii. Pe de altă parte, educația și pedagogia românească studiază și adaptează, în mod creator, realizările valoroase ale educației pedagogiei națiunilor, ale popoarelor lumii și, în același timp, oferă lumii, popoarelor, realizările educației și pedagogiei românești, dovedind prin aceasta caracterul lor universal.

e) ***Educația*** are un ***caracter necesar***, ***obiectiv*** și **permanent**. Aceasta înseamnă, pe de o parte, că educația este o componentă necesară, obiectivă și permanentă a dezvoltării societății. Astfel, nu se poate concepe o societate și o dezvoltare socială fără educație. Prin transmiterea tezaurului cultural științific și al experienței pentru dezvoltarea personalității și pregătirea tinerei generații ca forță de muncă și specialiști, educația contribuie la înnoirea continuă și la continuitatea societății. De altfel, educația este, prin natura ei, un fenomen direcționat în mare măsură spre viitor, asigurând pregătirea omului nu numai pentru execuție, ci și pentru creație și schimbare. Pe de altă parte, apare necesitatea ca pregătirea și perfecționarea pregătirii omului, ale celor calificați la diferite niveluri, să se realizeze și după absolvirea școlii și facultății, adică toată viața, îndeosebi în viața activă, aceasta reprezentând ceea ce numim educație permanentă.

3. Pedagogia - știința educației

Pedagogia – denumirea își are originea din limba greacă:
– *pais-paidos* – copil (prin extindere) tânăr;
– *agein-agogim* – a creşte, a cultiva, a educa;
– *paidagogos* – îndrumător, educator, pedagog.

Definiție:

– Pedagogia este știința care studiază legile educației tinerei generații, în special, și ale omului, în general;

– Pedagogia nu se confundă cu educația - ca fenomen socio-uman, ea este o teorie despre educație, este știința educației;

– Studiază esența, idealul, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației, urmărindu - se formarea pe baze științifice și eficiente a personalității și pregătirea profesională a tinerei generații, a omului în general pentru activitatea sa.

Educația este obiectul de studiu al pedagogiei.

Pedagogia, asemenea altor științe, a parcurs un drum lung, o

Scanned with OKEN Scanner

adevãratã istorie proprie pânã la consituirea ei ca disciplinã ştiinţificã.

A apărut şi s-a dezvoltat mai întâi în legãturã cu alte ştiinţe socio-umane - aşa cum au fost filosofia, sociologia, logica, etica etc., datele acestor ştiinţe fiind folosite de pedagogie în explicarea şi conceperea fenomenului educaţional specific.

Un al doilea factor care a contribuit la apariţia şi dezvoltarea sa a constat în generalizarea datelor experienţei valoroase în domeniul educaţiei.

Al treilea factor a constat în valorificarea rezultatelor cercetării ştiinţifice în domeniul educaţiei, cercetarea pedagogicã fiind factorul cel mai important al apariţiei şi dezvoltării pedagogice, al constituirii statului ei de ştiinţă a educaţiei.

Privitã în perspectivã istoricã, pedagogica poate fi marcatã de urmãtoarele perioade:

– perioada societãţii antice, când teoriile pedagogice au apărut şi s-au dezvoltat în cadrul unor concepţii (teorii) filosofice, politice, etice, religioase aşa cum au fost cele din operele filosofilor antici - Confucius, Platon, Socrate, Aristotel, Democrit etc.

Ca disciplinã de studiu de sine stãtãtoare, cu teorii, idei, strategii proprii fenomenului educaţional, a apărut şi s-a dezvoltat, în special în timpul Renaşterii, sec. XIV-XV, etapã care se poate aprecia cã a marcat o primã explozie informaţionalã, de mare diversitate. Reprezentanţi de marcã: Jan Amos Comemis-Komensky (1592 - 1670) – fondatorul pedagogiei moderne; Fr. Rablais (1494 - 1553); John Locke (1632 - 1704); J.J. Rousseau (1712 - 1778); Johoun Heirich Pestalozzi (1746 - 1872); Johann Herbart (1776 - 1841); Maria Montessari (1870 - 1952); John Dewei (1859 - 1952); Jean Piaget, Gh. Lazãr (1779 - 1823); I.E. Rãdulescu (1802 - 1872); Petrache Poenaru (1799 - 1875); Gh. Asachi (1788 - 1869); S. Bãrnuţiu (1808 - 1864); Ştefan Mihãilescu (1864 - 1899); Spiru Haret (1851 - 1912); C. Dumitrescu (1849 - 1923); Onisifor Ghibu (1883 - 1972); Ştefan Bârsãnescu (1895 - 1984); Stanciu Stoian (1900 - 1984).

Caracteristicile pedagogiei:

– a) este o *ştiinţã socio-umanã*. Educaţia este un fenomen social specific uman;

– b) *ştiinţã cu caracter teoretic*, gnoseologic (de cunoaştere). Pedagogia rãspunde la întrebarea ce este educaţia - şi descoperind legile educaţiei şi elaborând teoria pedagogicã, îşi aduce contribuţia la

Scanned with OKEN Scanner

dezvoltarea cunoaşterii umane, în general;

– c) *ştiinţă cu caracter acţional, praxiologic* (*practic*). Pedagogia răspunde şi la întrebarea cum se realizează educaţia, ea elaborând strategiile (metodele, mijloacele şi formele) de instrucţie şi educaţie, manifestându-se ca o ştiinţă a acţiunii educative eficiente;

– d) *pedagogia militară este şi artă.* Ea urmăreşte să adapteze principiile şi strategiile pedagogice la particularităţile de vârstă şi individuale ale tinerilor militari. Încearcă să asigure condiţiile efectuării actului instructiv - educativ cu măiestrie şi tact, în care să se îmbine seriozitatea, răspunderea, voinţa şi priceperea şi competenţa profesională, cu vocaţia şi talentul educaţional al comandantului (comandanţilor) cu atractivitatea, interesul, plăcerea, frumuseţea şi satisfacţia actului învăţării, orientând tineretul studios la propria dezvoltare şi pregătirii la o activitate componentă, eficientă şi frumoasă, plină de iniţiativă şi creativitate.

– e) *ştiinţă cu caracter prospectiv* – ea nu descoperă legile şi nu elaborează strategiile o dată pentru totdeauna. Se consideră o ştiinţă dinamică, deschisă înnoirilor şi schimbărilor intervenite în domeniul educaţiei. Trebuie să răspundă nu numai la întrebările cum să fie concepută şi cum să fie realizată educaţia prezentului, ci şi la, sau mai ales, la întrebările cum vor fi şi cum vor acţiona educaţia şi şcoala viitorului, proiectând prospectiv teoriile şi strategiile educaţionale adecvate, desigur cu unele elemente de probabilitate, care vor primi corecţiile corespunzătoare la timpul potrivit.

Rolul pedagogiei.

Concomitent cu îndeplinirea rolului (teoretic - gnoseologic) de descoperire a legilor, de elaborare a teoriilor educaţionale şi de elaborare a strategiilor educaţionale, pedagogia militară contribuie la pregătirea studenţilor, viitori comandanţi, a comandanţilor şi a cadrelor didactice pentru predarea disciplinelor de specialitate.

Pentru a se bucura de prestigiu şi a avea succes în procesul instructiv - educativ, pentru a dovedi tact şi măiestrie pedagogică este imperios necesar ca profesia de instructor şi educator, de comandant, de profesor, să fie învăţată, ca orice altă profesie.

Profesia de comandant sau de cadru didactic, implică, pe lângă pregătirea înaltă de specialitate, o pregătire psihopedagogică şi metodică, obţinută pe baze ştiinţifice într-un cadru instituţionalizat în timpul studiilor universitare. Numai astfel, comandantul va dovedi competenţă,

Scanned with OKEN Scanner

prestigiu, creativitate şi eficienţă.

Omul de ştiinţă american B. F. Skinner arăta că, nu se poate organiza un proces instructiv-educativ într-adevăr eficace, dacă acesta este lăsat la bunul plac al experienţei, şi că succesul activităţii didactice necesită în mod obiectiv cunoaşterea teoriei pedagogice a instruirii şi învăţării.

Savantul elveţian Jean Piaget susţine că trebuie renunţat la experienţa didacticã după bunul-simţ, justificând necesitatea că oricare specialist care a devenit sau va deveni (comandant) cadru didactic, trebuie să studieze în mod aprofundat teoria instrucţiei şi educaţiei, adică pedagogia.

Conexiunea universală evidenţiază adevărul că fenomenele realităţii obiective, mai ales cele care au o serie de asemănări, de legături, sunt în interacţiune, se condiţionează reciproc.

Relaţiile pedagogiei cu alte ştiinţe au determinat, asemănător altor domenii ale cunoaşterii, apariţia unor noi discipline ştiinţifice, ca rezultat al influenţelor reciproce ale disciplinelor de relaţie, denumite „discipline de graniţă". În acest context, pedagogia are numeroase relaţii cu anumite discipline ştiinţifice, printre care menţionează: filosofia, psihologia, sociologia, logica, organomia, statistica matematică, cibernetica, biologia, matematica, fiziologia şi igiena, antropologia, geofologia, deontologia, democraţia etc.

Vom insista pe psihologie, deoarece cursul pe care-l parcurgem este tocmai de psihopedagogie.

Psihologia – din limba greacă *psyche* – suflet şi din *logos* - ştiinţă (deci, ştiinţă a sufletului).

Este ştiinţa legilor dezvoltării proceselor psihice, a conştiinţei şi personalităţii individuale umane.

Procesele psihice, conştiinţa şi personalitatea individuală umană se dezvoltă şi se manifestă în procesul educaţional.

Legăturile dintre pedagogie şi psihologie sunt dintre cele mai puternice şi nemijlocite. Din relaţiile dintre ele s-a dezvoltat psihologia pedagogică (educaţională) sau psihopedagogia (pedagogia psihologică). George Mialaret în „Nouvelle pedagogie scientifique" arăta că „psihologia este pentru pedagog ceea ce este matematica pentru fizician".

4. Funcţiile educaţiei

Educaţia este cel de-al treilea factor al dezvoltării personalităţii, alături de mediu şi ereditate. Definiţia, caracteristicile, funcţiile şi rolul

Scanned with OKEN Scanner

educației au fost prezentate pe larg la începutul acestei teme.

Educația reprezintă unul din factorii care, în contextul teoriei triplei determinări, își aduce o contribuție importantă la formarea și dezvoltarea personalității, în interacțiune cu cei doi factori - ereditatea și mediul. Datorită calităților, funcțiilor și caracteristicilor ei, printre care subliniem caracterul organizat, conștient, intenționat, cu un conținut selectat și îndrumat de specialiști anume formați și selectați pentru instrucție și educație, educația, fără a diminua cu nimic rolul celor doi factori cu care se intercondiționează, are un rol îndrumător în interacțiunea factorilor dezvoltării personalității.

Educația, ca proces complex de modelare umană, îndeplinește un sistem de sarcini, destinații, roluri, activități, într-un cuvânt, un sistem de funcții, și anume:

a) creșterea și dezvoltarea fizică armonioasă a tinerei generații, a omului în formare;

b) însușirea limbajului și relațiilor socioumane necesare comunicării și a conviețuirii interumane, adaptării la mediu și însușirii culturii, științei și tehnicii;

c) transmiterea tezaurului cultural - științific, a cunoștințelor valoroase acumulate de omenire în diverse domenii, ale cunoașterii, în general, strâns legate de formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale. Aceasta este funcția cognitivă (de cunoaștere) sau informativ-formativă a educației, care îl realizează pe „homo cogitans" (omul care gândește);

d) transmiterea experienței de producție și a deprinderilor de muncă, formarea și dezvoltarea abilităților, a deprinderilor practice în muncă, în strânsă legătură cu cerințele progresului științifico-tehnic, cu progresul social în general. Aceasta este funcția praxiologică (practică, acțională, de muncă social-utilă) a educației, care realizează pe „homo faber" (omul care muncește, produce și creează);

e) transmiterea normelor etice (grecescul ethos - ethikos: morav, moral, etic), de conduită (comportare) și de formare a unei atitudini corecte față de realitate și oameni și a unor capacități de valorizare, de apreciere obiectivă a datelor, faptelor, a realității, a profesiilor și comportamentelor oamenilor. Aceasta este funcția axiologică a educației (grecescul axia - valoare, valorizare, apreciere și logos – știință, teorie) care realizează pe „homo estimans" (omul care valorizează, apreciază obiectiv, corect). Funcțiile educației trebuie astfel realizate încât să se asigure modelarea omului atât pentru o activitate social-utilă eficientă, cât și pentru una în schimbare, flexibilă și creativă în concordanță cu cerințele viitorului.

Scanned with OKEN Scanner

Funcţiile educaţiei militare

• Creşterea şi dezvoltarea fizicã armonioasã a tineretului studios, a comandanţilor în formare;

• Însuşirea limbajului şi relaţiilor socio – umane necesare comunicării şi a convieţuirii interumane, adaptării la mediu şi însuşirii culturii, ştiinţei şi tehnicii;

• Transmiterea tezaurului cultural – ştiinţific, a cunoştinţelor valoroase acumlate de omenire în diverse domenii, ale cunoaşterii, în general, strâns legate de formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Aceasta este **funcţia cognitivă** (de cunoaştere) sau **informativ – formativă** a educaţiei, care îl realizează pe **„homo – cogitans”** (omul care gândeşte);

• Transmiterea experienţei de producţie şi a deprinderilor de muncã, formarea şi dezvoltarea abilităţilor, a deprinderilor practice în concordanţã cu cerinţele progresului ştiinţifico-tehnic, cu progresul ştiinţei militare, în general. Aceasta este funcţia praxiologicã (practicã, acţionalã) a educaţiei care realizează pe „homo faber" (care munceşte, creează).

• Transmiterea normelor etice, de comportare (conduitã) şi de formarea unor atitudini corecte faţã de realitate şi oameni, de apreciere obiectivã a datelor, faptelor şi comportamentului subordonaţilor. Aceasta este funcţia **axiologicã a educaţiei** care realizează pe „homo estimans" (omul care apreciază obiectiv, corect).

Funcţiile educaţiei trebuie astfel realizate, încât sã se asigure modelarea tânărului atât pentru activitatea militarã prezentã, cât şi pentru una în schimbare, flexibilã şi creativã în concordanţã cu cerinţele viitorului.

5. Legile educaţiei

Exprimã raporturi esenţiale, generale, necesare, relativ stabile şi repetabile între laturile, aspectele şi elementele interne ale procesului educaţional ca şi între stadiile succesive ale desfăşurării lui, raporturi care-i asigurã orientarea realizării lui elevate şi eficiente în planul gândirii şi practicii pedagogice.

Legi de largã esenţialitate:
– educabilitatea;
– unitatea dintre instrucţie şi educaţie;

Scanned with OKEN Scanner

– unitatea dintre informativ şi formativ;
– interacţiunea dintre factorii dezvoltării personalităţii şi rolul dirijor al educaţiei.

Legi care se referă îndeosebi la instrucţie:
– legarea teoriei de practică;
– unitatea dintre senzorial şi raţional;
– însuşirea conştientă şi activă a cunoştinţelor;
– însuşirea sistematică şi continuă a cunoştinţelor;
– accesibilitatea predării - învăţării.

Legi care se referă îndeosebi la educaţia moral-civică:
– sprijinirea pe însuşirile pozitive în educarea tânărului (optimismul pedagogic);
– îmbinarea exigenţei cu respectul în acţiunile educative;
– unitatea, continuitea şi consecvenţa în acţiunile educative.

Legile educaţiei au un caracter dinamic, modificându-se în concordanţă cu schimbările şi înnoirile ce intervin în procesul instructiv-educativ la nivel naţional şi mondial.

6. Categoriile pedagogiei

Sunt noţiuni (concepte) fundamentale care exprimă notele (însuşirile) esenţiale, generale ale fenomenului educaţional în ansamblu sau al unor laturi, aspecte, elemente ale acestora.

Pedagogia şi-a elaborat categoriile sale specifice, care alcătuiesc limbajul fundamental în cunoaşterea şi acţiunea educaţională.

Categoriile pedagogiei au sfere de esenţialitate şi generalitate deosebite, unele au sferă de generalitate foarte largă, exprimând notele esenţiale ale întregului proces instructiv – educativ, aşa cum sunt categoriile de educaţie şi de învăţământ; altele exprimă notele esenţiale numai ale laturilor importante ale procesului educaţional aşa cum sunt categoriile de instrucţie şi educaţie moral – civică.

Educaţia este categoria pedagogică cu cea mai mare sferă de generalitate, incluzând notele esenţiale ale procesului educaţional în ansamblul său

Se va folosi conceptul de educaţie ca fenomen pedagogic (**instructiv – educativ**).

♦ ***Educaţia*** cuprinde următoarele note esenţiale:
– dobândirea de cunoştinţe generale şi de specialitate;

Scanned with OKEN Scanner

– formarea priceperilor şi a deprinderilor intelectuale, practice şi de specialitate;

– formarea capacităţilor şi dezvoltarea aptitudinilor generale şi de specialitate;

– formarea concepţiei despre lume;

– formarea conştiinţei moral – civice, a comportării civilizate;

– formarea trăsăturilor de voinţă şi caracter.

♦ ***Instrucţia***

Derivă din latinescul *intructio* = ştiinţă, cultură, învăţătură, om instruit – om învăţat, cult, competent, pregătit.

Categoria de instrucţie este cuprinsă în cea de educaţie, având o sferă de generalitate şi un număr mai mic de note esenţiale.

Notele esenţiale sunt:

– dobândirea de cunoştinţe;

– formarea de priceperi şi deprinderi;

– formarea capacităţii intelectuale şi dezvoltarea aptitudinilor;

– formarea concepţiei despre lume şi viaţă.

Având în vedere legea pedagogică a unităţii dintre instrucţie şi educaţie, înseamnă că „I" cuprinde la o serie mai mică şi celelalte note ale „E", adică elementele de educaţie moral – civică, estetică,comportare civilizată.

Argumentăm la Regulamentele militare – Instrucţia Tragerii. În afară de componentele specifice instrucţiei de specialitate noi contribuim şi la realizarea "omului educat", dezvoltarea acestuia, elemente de conştiinţă morală, de ordine şi disciplină în muncă şi viaţă, de conduită morală demnă etc.

♦ ***Educaţia moral civică***

În limbajul pedagogic general, se fac adesea aprecieri privind calitatea omului şi norme de „om educat".

Cuprinde o serie de *însuşiri* (*note esenţiale*):

– nivelul şi valoarea conştiinţei sale moral-civic, estetic;

– nivelul, valoarea şi eficienţa comportării sale moral - civice, a comportării civilizate;

–nivelul şi valoarea atitudinilor şi trăsăturilor sale de voinţă şi caracter.

♦ ***Învăţământ***

Această categorie are în vedere două semnificaţii:

a) un sistem de învăţământ – adică, ansamblul instituţiilor şcolare;

Scanned with OKEN Scanner

b) de proces de învățământ – care exprimă activitatea complexă de transmitere și dobândire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de dezvoltare a capacităților și aptitudinilor, de formare a concepției și conduitei moral civic și a trăsăturilor de voință și caracter.

Exprimă acțiunea de realizare a tuturor notelor cuprinse în categoria generală de educație sau cu alte cuvinte exprimă acțiunea de punere în operă (de realizare practică) în interacțiune a celor două laturi esențiale și anume – ale instrucției și educației moral-civice.

Din acest motiv, procesul de învățământ poate fi denumit și proces instructiv-educativ.

Sistemul științelor pedagogice

Din grecescul *systemo* – ansamblul unor părți, corelate între ele.

La început, fenomenul educațional a fost relativ simplu, fapt ce a determinat și o cunoaștere educațională relativ redusă, nediferențiată, ceea ce a făcut să fie încorporată într-o singură disciplină – pedagogia.

Dezvoltarea și diversificarea educației, asemănătoare altor domenii ale realității, au determinat în mod obiectiv studierea fenomenului educațional în funcție de stadiile realizării lui, de diverse laturi sau aspecte ale acestuia, conducând la apariția diverselor discipline pedagogice, deci la formarea sistemului științelor pedagogice.

Deci, *Sistemul științelor pedagogice – reprezintă ansamblul disciplinelor (ramurilor) pedagogice, care, în baza legității și strategiilor educaționale generale, studiază în mod adecvat diferite laturi, stadii, profile sau aspecte educaționale specifice.*

Sistemul științelor pedagogice – cuprinde următoarele discipline pedagogice importante:

– pedagogie generală;
– pedagogie preșcolară;
– pedagogie școlară;
– pedagogie inginerească;
– pedagogia învățământului superior;
– pedagogia adulților;
– pedagogia perfecționării profesionale;
– pedagogia familiei;
– pedagogia timpului liber (laisir-ului);
– pedagogia comparată;
– pedagogia sexelor;
– pedagogia conducerii învățământului (management educațional);

Scanned with OKEN Scanner

– pedagogia istorică;
– pedagogia specială;
– pedagogia militară;
– pedagogia conducerii învățământului militar;
– metodicile (didacticile speciale);
– metodica organizării și conducerii procesului instructiv-educativ.

Didactica sau teoria învățământului

Din limbile greacă – *didaktike* și latină *didactico* = știința învățării.

Obiectul didacticii – este procesul de învățământ (predare – învățare)

Didactica – este știința, dar și arta (măiestria didactică) conceperii, organizării și desfășurării cu succes a procesului de învățământ sau al predării-învățării eficiente.

I se mai spune și „știința instrucției prin învățământ" sau „știința educației prin instrucție".

Didactica specială (metodica) este ramura pedagogică interdisciplinară care reprezintă aplicarea didacticii la predarea unei anumite discipline de învățământ.

Didactica studiază întru tot unitar, componentele procesului de învățământ (predării-învățării), și anume:
– esența procesului de învățământ (predării-învățării);
– conținutul procesului de învățământ;
– principiile didactice;
– mijloacele de învățământ;
– metodele didactice;
– instruirea programată și asistată pe calculator;
– evaluarea cunoștințelor.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Ioan Bontaș, **Pedagogie**, Editura All, București, 1995, pag 11 - 44.
2. Colectiv autori, **Pedagogie militară**, Editura Militară, București, 1980, pag 31 – 67.
3. Colectiv autori, **Îndrumar de psihopedagogie și metodică**, Editura Ministerului de Interne, București, 1995, pag.94.
4. **Revista de psihologie și pedagogie militară**,.ediții1e 1997 – 1998.

Scanned with OKEN Scanner

12

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ŞI PRINCIPIILE INSTRUIRII

Învãţământul a constituit dintotdeauna factorul cel mai important al educării tinerei generaţii. Acţiunea de educare, evoluând concomitent cu dezvoltarea societăţii şi-a amplificat eficienţa în momentul când a dobândit un cadru instituţional, ca sistem complex de influenţe organizate şi exercitate sistematic asupra copiilor şi tinerilor.

De la primele sale începuturi, semnalate încã spre sfârşitul orânduirii comunei primitive, învăţământul a cunoscut un continuu proces de evoluţie în cadrul căruia rolul şi funcţiile sale au crescut şi s-au amplificat, iar diferite elemente componente s-au precizat, diferenţiindu-se în grade, tipuri şi forme de activităţi diverse.

În acest fel, sistemul de învăţământ cuprinde şcoli şi diferite grade şi profile, ordonate în trepte şi pe forme de organizare, toate corelate funcţional ca elemente componente ale unui organism unitar.

Sistemul de învăţământ este constituit din ansamblul instituţiilor de învăţământ şi de educaţie, corelate structural şi organizate pe baza anumitor principii, potrivit ţelurilor educaţiei dintr-o societate istoriceşte determinată şi dintr-o anumită ţară.

Organizarea sistemului, structura şi conţinutul, principiile de organizare şi funcţionare nu sunt stabilite arbitrar şi nici nu sunt imuabile.

Pe toate treptele de dezvoltare a societăţii şi în orice ţară sistemul de învăţământ este determinat de nivelul dezvoltării social-economice, politice şi culturale al societăţii respective şi este menit să răspundă cerinţelor acestei societăţi.

Învăţământul militar este parte componentă a sistemului de învăţământ, care are ca scop formarea luptătorului conştient, a cetăţeanului capabil să acţioneze eficient pentru apărarea patriei.

Procesul de învăţământ este o activitate complexă, desfăşurată în şcoli, în cadrul căreia, sub conducerea profesorilor şi a comandanţilor de subunităţi, studenţii însuşesc cunoştinţe, îşi formează priceperi şi deprinderi, îşi dezvoltă calităţile morale, intelectuale şi fizice necesare în

Scanned with OKEN Scanner

vederea îndeplinirii în condiţii bune şi foarte bune a atribuţiilor corespunzãtoare funcţiei pe care o vor îndeplini la terminarea şcolii.

Acest proces are douã laturi unite organic:

– predarea = activitatea profesorului (comandantului de subunitate) şi

– învãţarea = activitatea elevilor (studenţilor).

Ambele laturi sunt deosebit de importante şi se gãsesc într-o strânsã interdependenţã.

Predarea implicã organizarea şi conducerea întregii activitãţi cu studenţii pentru însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi deprinderilor, dar include şi verificarea şi aprecierea nivelului de pregãtire a acestora.

Învãţarea este munca intelectualã şi fizicã desfãşuratã în mod sistematic de cãtre studenţi, sub conducerea profesorilor (comandanţilor) şi independent.

Temele cu caracter practic aplicativ trebuie sã se desfãşoare în condiţii cât mai apropiate de funcţiile specifice pe care le vor îndeplini dupã absolvire.

Procesul de învãţãmânt are un caracter complex, educativ, intensiv care presupune luarea în considerare a ansamblului de factori ce intervin şi au efecte asupra militarilor.

Acesta se desfãşoarã pe baza unor scopuri (obiective) bine definite, cu respectarea unor principii clare, care sã asigure finalitatea doritã - formarea unor cadre bine pregãtite.

Componentele procesului de învãţãmânt militar sunt: cunoştinţele, priceperile, deprinderile şi obişnuinţele. Fiecare, în parte, fac obiectul temelor ulterioare. Ne vom referi la câteva dintre sarcinile didactice principale ale procesului de învãţãmânt militar:

a) transmiterea de cãtre profesor (comandant) şi însuşirea de cãtre cursanţi a cunoştinţelor;

b) repetarea cunoştinţelor în vederea fixãrii, adâncirii şi consolidãrii lor;

c) formarea la cursanţi a priceperilor şi deprinderilor;

d) verificarea şi aprecierea nivelului de însuşire a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor.

1. Conceptul de principii didactice

Originea din latinescul principium = normã, tezã fundamentalã, lege.

Principiile didactice reprezintã normele (legitãţile) generale care

Scanned with OKEN Scanner

fundamentează teoria şi practica educativă şi, în acest context, care orientează conceperea, organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ (predare-învăţare).

Principiile didactice sunt rezultatul generalizării experienţei pozitive a practicii educaţionale, al creativităţii marilor gânditori ai omenirii ce au abordat problemele educaţiei şi al cercetării pedagogice.

2. **Caracteristicile principiilor didactice:**

a) au caracter legic (de lege) deoarece exprimă raporturile esenţiale şi generale care orientează conceperea şi desfăşurarea procesului de învăţământ;

b) au caracter obiectiv, deoarece sunt descoperite, formulate şi acţionează în afara conştiinţei educatorului şi educatului, fiind independente de aceştia, orientând procesul de învăţământ în concordanţă cu legile activităţii creierului, cu legile dezvoltării psihice şi ale dezvoltării sociale. În acest context, principiile didactice asigură orientare a procesului de învăţământ nefalsificată şi detaşată de impresii, tendinţe şi dorinţe subiective.

Acest caracter obiectiv se manifestă în condiţiile în care procesul de învăţământ se realizează prin oameni, cu subiectivitatea lor.

c) au caracter algoritmic, deoarece se exprimă printr-un sistem de reguli, soluţii şi cerinţe, ce se cer cunoscute şi respectate pentru orientarea eficientă a procesului de învăţământ;

d) au caracter dinamic, deoarece semnificaţiile şi algoritmii lor nu sunt elemente închise, ci elemente legice, deschise înnoirilor, creativităţii în pas cu schimbările şi mutaţiile ce intervin în actul didactic;

e) au caracter sistematic, deoarece fiecare principiu ca o entitate proprie intră în relaţie cu celelalte principii, alcătuind un ansamblu unitar normativ (de legităţi), ale cărui componente se condiţionează reciproc.

3. **Principiile învăţământului militar**

♦ ***Principiul intuiţiei sau unităţii dintre senzorial şi raţional***

Originea din latinescul *intueor* (*intuitio*) – a privi (privire), a observa realitatea nemijlocit, prin percepţie.

a) **Concept şi semnificaţii**

Principiul intuiţiei exprimă necesitatea studierii obiectelor, fenomenelor şi proceselor prin intermediul simţurilor, care realizează cunoaşterea senzorială a realităţii, ca punct de plecare şi de uşurare a

Scanned with OKEN Scanner

priceperilor şi deprinderilor practice productive, de proiectare, de investigaţie, de creativitate şi manageriale - după caz, în funcţie de profesia dobânditã (în curs de dobândire).

Ideea legării teoriei de practicã în actul predare - învăţare, dar şi în activitatea socialã, în general este destul de veche. Astfel, Seneca (sec. I e. n.) spunea: „Non scholae sed vitae discimus" (nu pentru şcoalã, ci pentru viaţã, învăţăm); John Dewey (sec.XIX) pedagog american, a completat ideea lui Seneca, susţinând cã „Scoala nu trebuie sã pregãteascã pentru viaţã, ci sã fie viaţa însăşi".

Principiul legării teoriei de practicã se prezintã ca o susţinere, uneori o completare şi o dezvoltare specificã a principiului intuiţiei. El reprezintã, atât un demers legic împotriva concepţiei teoretizante, cât şi un demers împotriva concepţiei exagerat pragmatice a predării-învăţării. El luptã împotriva şcolii rupte de viaţã, de practicã, dar susţine cã şcoala legatã de viaţã, de practicã, trebuie sã se fundamenteze pe teoria care orienteazã acţiunea respectivã, evidenţiind, în acest context, necesitatea obiectivã a îmbinării teoriei cu practica.

Principiul legării teoriei de practicã evidenţiazã: practica - este un izvor al teoriei şi criteriului de verificare al acesteia, vitalizând şi verificând teoria, iar sub raport didactic, ea transformã cunoştinţele în convingeri ştiinţifice; teoria (izvorâtã din practicã, din investigaţii şi deducţii ştiinţifice şi verificatã în practicã) vine în sprijinul practicii, al aplicării cunoştinţelor (formării priceperilor şi deprinderilor), oferindu-i conştientizarea şi eficienţa acţiunii, prin fundamentele ştiinţifice, prin mijloacele şi metodele de aplicare a cunoştinţelor specifice domeniului de specialitate şi profesiunii.

Mijloacele şi formele de realizare a principiului sunt: exemple, argumentări, exerciţii, probleme în orele didactice, luate din activitatea viitoare a cadrului din Ministerul de Interne.

Cerinţele aplicării acestui principiu:

– programele analitice din instituţiile de învăţământ ale M. I. sã cuprindã problemele de care va avea nevoie viitorul cadru dupã terminarea şcolii;

– un contact strâns cu situaţia operativã din instituţiile M. I. care se poate realiza prin stagiile de practicã executate la unităţi de cãtre studenţi şi cadre didactice, prezentarea periodicã a principalelor probleme cu care se confruntã unităţile teritoriale de cãtre factorii de conducere din Ministerul de Interne.

Scanned with OKEN Scanner

♦ **Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor**

Originea din latinescul Conscientia (con-cu) şi scientia (ştiinţă) - cu ştiinţă, îşi dă seama, înţelege, este conştient; şi activas -atis activitate bazată pe deliberare, pe voinţă şi efort (în mod voluntar), activ.

Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor exprimă necesitatea ca învăţarea (dobândirea cunoştinţelor) să se facă cu ştiinţă, să-ţi dai seama, să înţelegi semnificaţiile şi conexiunile abstracte, esenţiale şi generale ale obiectului sau procesului studiat şi, în acest context, să depui un efort operaţional mental (de gândire) şi, după caz, şi un efort acţional de aplicare a cunoştinţelor, adică să fi conştient şi activ în acelaşi timp.

A fost elaborat ca un demers legic împotriva însuşirii mecanice (pe de rost) şi pasive a cunoştinţelor. Exprimă necesitatea ca învăţarea să fie un act de trecere a cunoştinţelor prin filtrul gândirii şi prin eforturile proprii. „Fiecare trebuie să ajungă la adevăr cu propria-i gândire" - spunea filosoful Rene Decartes.

Însuşirea conştientă şi activă a cunoştinţelor determină anumite elemente mobilizatoare benefice pentru învăţare, prin care evidenţiem: motivaţia favorabilă şi satisfacţia învăţării; credibilitatea adevărurilor şi transformarea lor în convingeri şi deprinderi ştiinţifice personale, deoarece s-a operat în mod constructiv cu ele; sporirea rezultatelor învăţării, oferind potenţialului individual şanse de reuşită superioare, nu numai pentru asimilare (stocare) de informaţii, dar şi pentru disponibilităţi de creaţie.

În vederea realizării acestui principiu, este necesar:

- să arătăm scopurile concrete sau chiar pe perioade;
- să asigurăm înţelegerea completă şi profundă determinând relaţiile ce există între obiecte şi fenomene la temele predate;
- să activăm gândirea militarilor prin:
  - reproduceri, exemplificări, comparări;
  - folosirea metodelor: algoritmizarea, modelarea, problematizarea;
  - introducerea în procesul însuşirii cunoştinţelor, a unor mjloace moderne;
- să-i deprindem pe militari să folosească terminologia un limbaj clar şi precis;
- să dezvoltăm simţul de răspundere al militarilor faţă de îndeplinirea sarcinilor;
- control permanent al desfăşurării instrucţiei şi educaţiei;
- autocontrol.

Scanned with OKEN Scanner

♦ ***Principiul sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor***

Originea din grecescul *systema* (i) – ansamblul de părţi, componente corelate între ele, sistem şi latinescul *continuitas – atis* – de a fi fără întrerupere, succesiv, continuu.

Principiul sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată în unităţi metodice (secvenţe de cunoştinţe esenţiale coerente), ordonate într-o succesiune (continuitate) logică, ştiinţifică şi pedagogică şi care să alcătuiască, în final, un sistem informaţional.

Acest principiu evidenţiază câteva caracteristici (semnificaţii): materia de studiu nu poate fi predată şi nici înţeleasă de la început în mod global, în integralitatea ei; de aceea este necesar efortul de divizare a materiei de studiu în secvenţe informaţionale coerente; succesiunea secvenţelor de studiu trebuie făcută într-o ordine logică, adică să decurgă în mod firesc una din alta, într-o ordine ştiinţifică, adică să se completeze pe un plan superior una pe alta şi într-o ordine pedagogică, adică aceea care să asigure accesibilitatea secvenţelor informaţionale în succesiunea lor; sistematizarea şi continuitatea logică, ştiinţifică şi pedagogică elimină situaţiile de predare - învăţare a unor cunoştinţe fragmentare, izolate, dezordonate, incoerente, care pot produce goluri în cadrul materiei studiate şi lipsă de conexiuni ideatice şi paraxiologice, diminuând foarte mult calitatea şi performanţele învăţării.

Reguli de aplicare:

- secvenţele de cunoştinţe să aibă semnificaţii ideatice şi practice, coerente şi unitare iar ordonarea lor să ducă la conexiuni ştiinţifice, încât, în final, să se poată determina sistemul de cunoştinţe, aşa cum ar fi cazul în studiul unei maşini - unelte (importanţa maşinii - părţi componente şi elemente de automatizare);
- învăţarea să se facă ritmic, la intervale optime, asigurând restructurarea şi reordonarea cunoştinţelor noi;
- sistematizarea şi continuarea cunoştinţelor pot fi realizate fie printr-un demers liniar, care să adauge mereu cunoştinţe noi, fie printr-un demers concentric (în spirală), care să reia unele cunoştinţe pe un plan superior, cu adăugarea de noi semnificaţii, care să perfecteze învăţarea în profunzime şi în extensiune;
- sistematizarea (continuarea) cunoştinţelor poate fi realizată printr-o serie de procedee de structurare şi ordonare a informaţiilor, cum sunt: rezumatele, conspectele, sintezele, planurile de idei, clasificările,

Scanned with OKEN Scanner

tabelele, schemele sintetice, modelele generalizatoare (numerice, analogice etc.);

• controlul şi evaluarea, însoţite îndeosebi, de autocontrol şi autoevaluare, sunt modalităţi de reglaj şi autoreglaj ale unei bune sistematizări şi continuităţi a cunoştinţelor;

• cadrele didactice să vegheze ca şi la nivel individual, studenţii să desfăşoare o activitate sistemică, să muncească planificat, conştiincios, continuu, ordonat.

♦ ***Principiul accesibilităţii cunoştinţelor sau respectării particularităţilor de vârstă***

Originea din lat. *accessibilitas* – calitate de a înţelege cu o anumită uşurinţă; inteligibilitate - înţelegere cu ajutorul gândirii logice.

Principiul accesibilităţii cunoştinţelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie astfel vehiculată (transmisă şi asimilată) încât să fie înţeleasă cu o anumită uşurinţă, corespunzător particularităţilor de vârstă (intelectuale, afective, acţionale) ale elevilor (studenţilor).

Acest principiu presupune a potrivi, în mod suplu şi dinamic, încărcătura cognitivă a conţinutului învăţământului cu posibilităţile de înţelegere la care au ajuns educaţii într-un anumit grad şi profil al învăţământului. Realizarea accesibilităţii necesită asigurarea nivelului şi performanţelor cunoştinţelor prevăzute de documentele şcolare, dar în acest context, necesită găsirea strategiilor metodico-pedagogice (mijloace, metode, forme) care să uşureze înţelegerea cunoştinţelor performante şi complexe. Deci, accesibilitatea cunoştinţelor în învăţământ nu presupune „popularizarea" ştiinţei, coborârea nivelului cunoştinţelor, predarea şi asimilarea de cunoştinţe uşoare, „de-a gata". Accesibilitatea presupune îmbinarea eforturilor educatorilor de asigurare a înţelegerii, eforturile personale ale studenţilor de a ajunge singuri la înţelegerea cunoştinţelor, oricât de complexe şi dificile ar fi ele.

Reguli de aplicare:

• respectarea adecvată a regulilor celorlalte principii didactice: intuiţiei, legării teoriei de practică, conştientizării şi activizării, sistematizării şi continuităţii;

• folosirea unor demersuri logico-inductive de predare-învăţare, de genul: de la simplu la complex, de la apropiat la îndepărtat, de la uşor la greu, de la particular la general, de la concret la abstract, de la inferior la superior, urmărindu-se ca treapta a doua a fiecărui demers logico-

Scanned with OKEN Scanner

inductiv să devină progresiv treapta întâi a demersului, asigurând astfel, accesibilitatea continuă;

• folosirea concomitent şi a unor demersuri logico-deductive, de genul: de la general la particular, de la abstract la concret (concretul logic), în strânsă legătură cu folosirea instrumentului logico-matematic;

• acordarea unui număr mai mare de „puncte de sprijin" la elevii de vârste mai mici şi la începutul predării disciplinelor de învăţământ, reducând treptat numărul acestor puncte de sprijin, în funcţie de gradele de învăţământ, cu sporirea eforturilor personale ale elevilor (studenţilor) pentru înţelegerea celor studiate;

• asigurarea unui studiu ritmic, cu reactualizarea cunoştinţelor esenţiale, pentru a evita „pierderile" şi „golurile" de cunoştinţe care diminuează eforturile şi capacitatea de înţelegere, asimilare, reproducere şi aplicare;

• folosirea, după caz, a demersurilor de predare-învăţare liniar sau concentric (în spirală);

• controlul şi evaluarea, îmbinate cu autocontrolul şi autoevaluarea, care să determine fenomenul de feed-back în învăţare.

Accesibilitatea depinde de metodele şi procedeele didactice folosite de comandanţi; de corespondenţa acestora cu scopurile didactice stabilite.

♦ ***Principiul individualizării şi diferenţierii învăţării***

Exprimă necesitatea adaptării (potrivirii) dinamice a încărcăturii cognitive şi acţionale a conţinuturilor şi a strategiilor instructiv-educative atât la particularităţile psihofizice ale fiecărui elev (student), cât şi la particularităţile diferenţiate, relativ comune unor grupe de elevi (studenţi) în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate şi profesionalitate.

Principiul urmăreşte să asigure unitatea dintre particular şi general în educaţie, dintre obiect şi subiect al educaţiei, dintre strategiile de educaţie de grup cu cele de educaţie individuală.

Pedagogia contemporană admite atât existenţa unor particularităţi psihologice individuale ce deosebesc, în mod evident, persoanele unele de altele, cât şi existenţa unor particularităţi individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut principiul tratării individuale şi diferenţiate a elevilor (studenţilor).

Individualizarea învăţării exprimă necesitatea de a valorifica cât mai bine posibilităţile şi eforturile individuale, atât în ceea ce priveşte persoanele înzestrate, cât şi pe cele mai puţin înzestrate. În acest context, sunt folosite strategii de individualizare a învăţării ca:

Scanned with OKEN Scanner

– sarcini instructive (teme, lucrări) individualizate în funcţie de aptitudinile, înclinaţiile, opţiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligenţă etc. ale fiecărei persoane;

– fişa de lucru individualizată (iniţiată de Robert Dottrens, în lucrarea „A educa şi a instrui"), de genul: de recuperare, pentru elevii rămaşi în urmă la învăţătură; de dezvoltare pentru elevii buni şi foarte buni; de exerciţii, pentru formarea priceperilor şi deprinderilor; de autoinstruire, pentru însuşirea tehnicilor de învăţare individuală şi independentă; fişe de evaluare, pentru constatarea nivelului de pregătire şi asigurare a feed-back - ului; pregătirea individuală sub formă de meditaţii, consultaţii, discuţii şi autoinstruire.

Diferenţierea învăţării exprimă necesitatea de a adapta (potrivi) conţinuturile şi strategiile educaţionale în funcţie de particularităţile diferenţiate, relativ comune unor grupe de persoane.

Reguli de aplicare:

- cunoaşterea cât mai completă a fiecărui student, atât ca individualitate, cât şi ca fiinţă socială pentru ca să se poată concepe şi realiza o tratare individualizată şi diferenţiată, adecvată şi eficace;
- îmbinarea judicioasă a tratării individuale şi diferenţiate cu tratarea globală, frontală din grup, care să asigure atât dezvoltarea posibilităţilor individuale, cât şi a caracteristicilor comune vârstei din care fac parte studenţii;
- tratarea individuală şi diferenţiată a învăţării să fie privită ca un demers în devenire şi schimbare, pentru a adapta adecvat şi eficace conţinuturile şi strategiile educaţionale;
- folosirea învăţământului programat, a învăţământului asistat de calculator, care oferă conţinuturi şi strategii adecvate de tratare individuală şi diferenţiată a învăţării (programe adaptive, ritm individual de învăţare etc.);
- conştientizarea, în mod activ, a studenţilor privind posibilităţile lor individuale în scopul găsirii (adaptării) de către ei înşişi a conţinuturilor şi strategiilor de învăţare la specificul individualităţii lor;
- folosirea adecvată a unor conţinuturi ale învăţării în funcţie de modul de selecţie şi de organizare a grupurilor de învăţare.

♦ ***Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor***

Termenul de temeinicie include în el semnificaţii ca: profund, serios, fundamental, complet, trainic, durabil, fiabil etc.

Principiul nu exprimă învăţarea deplină sau desăvârşită, căci

Scanned with OKEN Scanner

aceasta ar fi imposibil de realizat, ar însemna stagnare în dezvoltarea personalității; exprimă necesitatea realizării unei finalități valoroase, elevate și eficiente a învățării în care context să se evidențieze următoarele semnificații: cunoștințe esențiale și profunde, care asigură formarea integrală și eficientă a personalității și profesionalității; capacități intelectuale și profesionale elevate; trăinicia (durabilitatea) îndelungată și fiabilitatea cunoștințelor teoretice și practice; eficiență ridicată în folosirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; adaptabilitatea la nou, la schimbări a cunoștințelor teoretico-aplicative, inițiativă și spirit de independență; capacitatea de autoinstruire, autocontrol și autoevaluare; responsabilitatea personală și socială; integrare socioprofesională cu randament sporit, cu spirit de competiție și creativitate; evitarea alienării profesionale și a creativității.

Reguli de aplicare:

- conceperea principiului ca un corolar (derivat concluziv nemijlocit) al tuturor principiilor didactice;
- manifestarea celui care învață treptat, în tot mai mare măsură ca subiect al predării-învățării;
- îmbinarea tehnicilor de învățare frontală și în echipă cu a tehnicilor de învățare individuală, de autoinstruire eficientă;
- asigurarea motivației învățării în strânsă legătură cu anumite aspirații individuale, profesionale și sociale;
- manifestarea capacităților de autodepășire a pregătirii intelectuale, profesionale și moral - civice;
- manifestarea capacităților și deprinderilor de autocontrol și evaluare, cu implicarea fenomenului de feed-back ș. a.

În desfășurarea procesului de învățământ trebuie respectate toate principiile instruirii însă aplicarea lor se va face de către profesori și comandanți, în funcție de categoria pregătirii (specialitate, juridic, militar), urmărindu-se o eficiență maximă în procesul de instruire și educare al studenților.

Cunoașterea și aplicarea sistemică adecvată, elevată și creatoare a principiilor didactice reprezintă o necesitate a modernizării și perfecționării școlii și învățământului românesc.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Victor Târcovnicu, **Pedagogie generală**, Editura Facla, 1975, pag. 183 – 202.
2. Ioan Bontaş, **Pedagogie**, Editura All, 1995, pag. 113 – 130.
3. Colectiv, **Îndrumar de psihopedagogie şi metodică**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 94 – 109.
4. Colectiv, **Elemente de metodica învăţământului militar**, Academia de Înalte Studii Militare, 1992, pag. 5 – 23.
5. **Revista de psihologie şi pedagogie militară**, ediţiile 1997, 1998.

Scanned with OKEN Scanner

13

PEDAGOGIA ÎNSUŞIRII CUNOŞTINŢELOR

Cea mai valoroasă componentă a experienţei transmisibile de la un om la altul este reprezentată de cunoştinţe. Acestea sunt produse psihice, rezultatul reflectării în conştiinţă a obiectelor şi fenomenelor realităţii obiective, precum şi a raporturilor esenţiale dintre ele, sub formă de imagini, idei, definiţii, reguli, principii etc. Ele sunt adevăruri despre realitatea obiectivă, despre diferitele ei aspecte, având grade diferite de corectitudine, generalitate şi esenţialitate.

Însuşirea cunoştinţelor se desfăşoară pe tot parcursul procesului de învăţământ, atât pe timpul predării, cât şi pe timpul studiului individual.

Calitatea însuşirii cunoştinţelor, perceperea şi înţelegerea lor trainică, operativitatea utilizării acestora, depind de intensitatea activităţii psihice a studenţilor şi în primul rând, de nivelul gândirii acestora.

Cadrele didactice vor avea în vedere ca prin metodica utilizată să angreneze o participare deplină a studenţilor în acest proces complex de însuşire a cunoştinţelor.

Însuşirea temeinică a cunoştinţelor presupune nu numai posibilitatea de a le reproduce oricând, repede şi precis, ci şi de a le folosi în practică, în muncă, în meseria aleasă. În această direcţie, cadrul didactic trebuie să acţioneze pentru formarea la studenţi a unor atitudini juste, să le dezvolte motivaţia pentru învăţare, să facă din cunoştinţe o cerinţă lăuntrică a studenţilor.

Aplicarea în practică a cunoştinţelor este o etapă importantă a procesului însuşirii acestora, iar prin exersare trebuie transformate în priceperi, deprinderi sau chiar obişnuinţe.

Volumul de cunoştinţe ce trebuie însuşite ca atare, precum şi cele care trebuie transformate în priceperi şi deprinderi se stabileşte de către persoanele care formulează obiectivele didactice generale şi operaţionale, programele de instruire, conţinutul concret al temelor şi şedinţelor, precum şi de cele care organizează şi conduc activităţile didactice planificate.

Scanned with OKEN Scanner

Pe lângă menirea lor de a fi puncte de plecare pentru formarea priceperilor şi deprinderilor, cunoştinţele joacă un rol foarte important în geneza şi în dezvoltarea calităţilor morale. Convingerile morale, care se reflectă direct în conduita noastră, reprezintă cunoştinţe cu un înalt grad de coerenţă despre ceea ce suntem datori să facem, despre ceea ce simţim ca o necesitate lăuntrică imperioasă să respectăm, să aplicăm în viaţă, să apărăm.

Însuşirea cunoştinţelor este un proces complex ce angajează toate compartimentele personalităţii celor care învaţă. În principiu, însuşirea cunoştinţelor se realizează pe **următoarele căi**:

– predarea lor de către cadrul didactic şi receptarea acestora de către studenţi sau studierea din materialul bibliografic;

– studiu individual, exerciţii aplicative, verificări, examene;

– rezolvarea problemelor ridicate de viaţă, de muncă, analizarea şi generalizarea experienţei proprii sau a celor din jur - prilejuri cu care deducem prin eforturi personale noi adevăruri despre oameni şi obiecte, precum şi despre interacţiunile complexe dintre aceşti doi factori.

În ce priveşte cadrul didactic, succesul se obţine dacă el:

– cunoaşte foarte bine cerinţele cu care se vor confrunta executanţii după absolvirea şcolii (ce trebuie să înveţe);

– stăpâneşte cunoştinţele de specialitate necesare studenţilor, precum şi metodologia didactică corespunzătoare, decurgând din psihologia învăţării (cum trebuie să organizeze şi să conducă activităţile de instruire);

– realizează o foarte bună asigurare materială (cu ce trebuie sprijinit procesul învăţării);

– foloseşte complet şi intens timpul de instruire, forţele fizice şi intelectuale de care dispun executanţii, condiţiile de mediu, organizează bine activitatea, menţine o ordine strictă şi o disciplină severă, dar liber consimţită, pe toată durata activităţilor (crearea, menţinerea, optimizarea condiţiilor externe corespunzătoare);

– mobilizează oamenii pentru a participa activ, conştient la propria lor pregătire, menţinând un tonus ridicat pe toată durata activităţilor din program (motivarea subiecţilor).

În ce îi priveşte pe studenţi, lor li se cere:

– să accepte scopul urmărit şi obiectivele stabilite;

– să arate interes, să fie atenţi, cooperanţi, să manifeste spirit de disciplină pe parcursul instruirii;

– să depună eforturile fizice şi intelectuale cerute de procesul

Scanned with OKEN Scanner

însuşirii cunoştinţelor;

– să manifeste tenacitate, încredere în forţele lor, să nu se sperie de greutăţi.

Cerinţele puse în faţa subiecţilor instruirii vor fi interiorizate, acceptate, se va adera intim la ele şi, prin aceasta, vor fi respectate, în raport direct cu priceperea cadrului didactic de a influenţa conştiinţa oamenilor din grupă. Cu alte cuvinte, viitorii absolvenţi trebuie să înveţe materia propriu-zisă, dar, deopotrivă, şi cum să înveţe, ce atitudine să manifeste faţă de obligaţia de a învăţa.

Baza fiziologică a însuşirii cunoştinţelor constă în transformările de natură electrochimică ce se produc în celulele din sistemul nervos central; prin intermediul semnalelor, stimulărilor sosite în creier de la organele de simţ omul vede, aude, pipăie şi, după caz, miroase, gustă ceea ce trebuie învăţat.

Modificările din celulele nervoase nu se produc izolat, ele sunt corelate între ele. Corelaţia poartă denumirea de legături temporare între diferiţi centri nervoşi din scoarţa cerebrală, reprezentând de fapt asociaţii între „amprentele" lăsate în scoarţa cerebrală de semnalele primite de la ochi, urechi, nas, mâini etc.

Practic, este vorba nu de simple legături temporare, ci de sisteme de asemenea legături, tot mai complexe, ajungându-se la sisteme de sisteme. Când spunem pumnal avem de-a face cu asociaţia dintre sunetele cuvântului ca atare şi imaginea generalizată a pumnalelor pe care le-am văzut, despre care am citit, ni s-a vorbit, le-am ţinut în mână, cu care am exersat diferite moduri de a le folosi.

Li se spune legături temporare deoarece ele pot slăbi cu timpul, dacă nu sunt reactivate, întărite periodic. Este normal să se întâmple aşa din moment ce substratul material, suportul modificărilor electrochimice, celulele nervoase sunt construite din proteine, din substanţă vie supusă modificărilor cauzate de metabolism, de suprapunerea a noi şi noi asociaţii de legături temporare generate de fluxul neîntrerupt de stimuli veniţi de la organele de simţ.

Esenţa unei asociaţii constă în aceea că dacă omul percepe concomitent imaginea unui obiect şi cuvântul care-l denumeşte, deci alt stimul, între ele se stabileşte o legătură, un circuit neuronal şi, ulterior, este suficient să audă cuvântul sau să-l citească, pentru a se activa imaginea care l-a însoţit. În aceasta constă forţa evocatoare a cuvintelor. Folosindu-le cu pricepere, îl facem pe ascultător să vadă parcă, aievea, scenele descrise verbal. Citind un roman scris cu talent, avem senzaţia că

Scanned with OKEN Scanner

am participat nemijlocit la acţiune, ne reprezentăm personajele, locurile, construcţiile.

Legătura, asociaţia este valabilă şi în sens invers: apariţia dintr-un motiv oarecare a imaginii (chiar a uneia apropiate ca aspect) determină reamintirea cuvântului, a noţiunii respective, a împrejurărilor în care a fost perceput.

Activarea unei imagini poate fi determinată şi de altă imagine (asemănătoare sau contrastantă), la fel cum activarea unui cuvânt (nume de persoană, de loc, denumirea unui obiect) pe care vrem să ni-l reamintim se face adesea pronunţând succesiv alte cuvinte cu care s-a asociat spontan sau l-am asociat noi, prin efort voluntar, tocmai pentru a-l ancora mai trainic în memorie.

Discuţia poate părea teoretică, abstractă, dar nu trebuie uitat că instructorului îi revine rolul de a facilita formarea şi consolidarea legăturilor temporare raportate la cunoştinţele ce trebuie însuşite. Pentru aceasta el ia măsuri de receptare simplă a lor, apoi, în combinaţii noi, pentru a le asocia cu alte date deja stocate în memorie.

În acest scop, se recurge la folosirea unor mijloace materiale ajutătoare. Privindu-le, operând cu ele, pronunţând în mod repetat anumite cuvinte , se furnizează creierului un număr mai mare de stimuli, ceea ce înseamnă mai multe asociaţii, legături temporare, „ancorate", în comparaţie cu simpla ascultare a unor cuvinte despre acele obiecte, în lipsa lor.

1. Etapele însuşirii cunoştinţelor

Pentru ca anumite date noi, menite să devină cunoştinţe, să se transforme într-o achiziţie durabilă, este necesar ca omul care _nvaþă să parcurgă următoarele etape :

– percepţia;
– înţelegerea;
– memorarea;
– generalizarea (transferul).

Fiecare dintre aceste etape prezintă un specific în ce priveşte obiectul urmărit, gradul de solicitare a proceselor psihice, activitatea depusă de instructor şi de cursant, modul de organizare a acesteia, metodele şi procedeele utilizate, mijloacele materiale ajutătoare folosite.

Percepţia este procesul psihic de cunoaştere senzorială prin care obiectele din lumea înconjurătoare, care acţionează nemijlocit asupra organelor de simţ, sunt reflectate în conştiinţă în mod unitar, ca ansamblu de însuşiri, ca imagini cu sens, cu înţeles (imaginea unui cartuş, a unei

Scanned with OKEN Scanner

arme de vînătoare, a unui turism în mers etc. şi nu simple senzaţii de felul ceva galben sau maro, ceva lucios, ceva rece, ceva curbat).

La baza percepţiei stau diferite senzaţii simple ce rezultă din prelucrarea de către scoarţa cerebrală a stimulilor ce îi parvin prin intermediul organelor de simţ, aşa cum s-a arătat în exemplul anterior. Deci, percepţiile iau naştere prin analiza, sinteza, combinarea, ordonarea, ierarhizarea, corelarea senzaţiilor simple. Percepţia este prezentată doar pe durata contactului nemijlocit cu obiectele sau cu fenomenele respective.Dacă nu le mai privim, auzim, pipăim, mirosim rămânem doar cu amintirea lor, cu reprezentarea, respectiv cu imaginea întipărită mai complet sau mai sumar în memorie, esenţializată, prin lăsarea deoparte a multor detalii aparţinând obiectului.

Cu cât percepem mai bine, mai complet, prin mai multe simţuri şi de mai multe ori un obiect sau fenomen, cu atât se cheamă că îl învăţăm, îl cunoaştem mai bine, reţinem mai multe dintre notele lui caracteristice.

B[illegible]naoară, simpla privire a unui pistol aflat pe masă, într-o vitrină sau a fotografiei lui înseamnă o cunoaştere superficială. Dacă însă îl luăm în mână, îl examinăm şi îl pipăim pe toate părţile, îi apreciem greutatea, îi simţim asperităţile, rezistenţa arcurilor, temperatura, îl demontăm şi îl montăm, îi studiem piesele componente, îi auzim zgomotele produse pe timpul funcţionării, îl încărcăm şi îl descărcăm, îl folosim pentru a trage, îi mirosim gazul rezultat din arderea pulberii, vedem urmele lăsate de glonţ pe ţinta din poligon, măsurăm adâncimea pătrunderii proiectilelor în diferite materiale, precum şi dimensiunile suprafeţei de împrăştiere, sistemul de asociaţii ce ia naştere în creierul nostru este infinit mai bogat, mai fidel realităţii, mai durabil. Dacă, în plus, citim şi memorăm din instrucţiunile de cunoaştere datele tehnico-tactice, denumirea pieselor, modul de aducere la bătaia normală, de păstrare şi de înlăturare a incidentelor de tragere, abia atunci putem spune că am învăţat această armă, că o cunoaştem temeinic. La fel se petrec lucrurile când este vorba de un autoturim, o staţie radio, de un procedeu de luptă etc. În cazul când am perceput numai o parte din stimuli, cunoaşterea este şi ea parţială, pe măsura informaţiilor de care a dispus creierul.

Realizarea unei percepţii complete, multilaterale, repetate, cu participarea, pe cât posibil, a mai multor organe de simţ şi, neapărat, prin operare, prin lucrul practic cu obiectul (manevrare, manipulare) favorizează însuşirea unor cunoştinţe complexe, temeinice, rezistente în timp, operaţionale în orice moment.

Aşa cum s-a arătat, urmele lăsate în scoarţa cerebrală de

Scanned with OKEN Scanner

percepţiile anterioare se numesc reprezentări, acestea putând fi readuse în minte fie prin cuvânt (pronunţând denumirea pieselor, de exemplu), fie prin perceperea altor stimuli care au fost prezenţi pe timpul învăţării sau sunt legaţi într-un fel de obiectul studiat (auzim zgomot de tragere, ne reprezentăm armele zvâcnind, orificiile lăsate de gloanţe în ţinte). Tot aşa, auzind zgomot de motor, ne dăm seama despre ce fel de autovehicul este vorba, cam cu ce vitezã rulează, dacă urcă sau coboară, dacă este încărcat sau gol. Perceperea repetată, din diferite unghiuri de vedere, generează reprezentări mai bogate, mai conforme cu originalul.

Devine clar de ce învăţătura necesită repetarea, reluarea, operarea cu materialul, cu ideile ce urmează să fie însuşite.

Analiza psihologică a procesului denumit percepţie arată că ea constă din patru faze distincte: detectarea, discriminarea, identificarea şi interpretarea.

Departe de a constitui noţiuni bune doar pentru delectarea psihologilor, cele mai sus trebuie înţelese şi luate în considerare de către orice instructor.

Transmiţând executanţilor cunoştinţe, instructorul trebuie să le ofere timp şi condiţii pentru a parcurge toate aceste faze.

De obicei, îmbinând demonstrarea unor mişcări sau funcţionarea unor dispozitive cu explicaţiile, orientând privirea cursanţilor asupra aspectelor caracteristice, atrăgând atenţia asupra aspectelor caracteristice, atrăgând atenţia asupra a ceea ce trebuie discriminat, deosebit, ajutându-i să identifice şi să interpreteze ceea ce percep, adaptând ritmul vorbirii la capacitatea ascultătorilor de a urmări, evitând frazele lungi, întortocheate, repetând, recapitulând după 4 - 5 idei expuse, procesul percepţiei, implicit al învăţării, decurge firesc, eficient.

De aici rezultă o serie de învăţăminte practice:

– vocea clară, uşor de auzit;

– evitarea şuvoiului obositor, ameţitor de cuvinte;

– iluminarea corespunzătoare a obiectelor;

– lucrul efectiv pe ele;

– obiectele să fie văzute pe toate părţile, de la distanţa optimă;

– evitarea imaginilor ce ar putea distrage privirile cursanţilor de la obiectul de învăţat.

Analizatorul tactil (simţul pipăitului) joacă un rol cu totul deosebit în perceperea corectă, multilaterală a obiectelor, de unde şi rolul mereu subliniat al operării efective cu materialul de învăţat.

Scrisul (luarea notiţelor, conspectarea, desenarea schemelor)

Scanned with OKEN Scanner

percepţiile anterioare se numesc reprezentări, acestea putând fi readuse în minte fie prin cuvânt (pronunţând denumirea pieselor, de exemplu), fie prin perceperea altor stimuli care au fost prezenţi pe timpul învăţării sau sunt legaţi într-un fel de obiectul studiat (auzim zgomot de tragere, ne reprezentăm armele zvâcnind, orificiile lăsate de gloanţe în ţinte). Tot aşa, auzind zgomot de motor, ne dăm seama despre ce fel de autovehicul este vorba, cam cu ce viteză rulează, dacă urcă sau coboară, dacă este încărcat sau gol. Perceperea repetată, din diferite unghiuri de vedere, generează reprezentări mai bogate, mai conforme cu originalul.

Devine clar de ce învăţătura necesită repetarea, reluarea, operarea cu materialul, cu ideile ce urmează să fie însuşite.

Analiza psihologică a procesului denumit percepţie arată că ea constă din patru faze distincte: detectarea, discriminarea, identificarea şi interpretarea.

Departe de a constitui noţiuni bune doar pentru delectarea psihologilor, cele mai sus trebuie înţelese şi luate în considerare de către orice instructor.

Transmiţând executanţilor cunoştinţe, instructorul trebuie să le ofere timp şi condiţii pentru a parcurge toate aceste faze.

De obicei, îmbinând demonstrarea unor mişcări sau funcţionarea unor dispozitive cu explicaţiile, orientând privirea cursanţilor asupra aspectelor caracteristice, atrăgând atenţia asupra aspectelor caracteristice, atrăgând atenţia asupra a ceea ce trebuie discriminat, deosebit, ajutându-i să identifice şi să interpreteze ceea ce percep, adaptând ritmul vorbirii la capacitatea ascultătorilor de a urmări, evitând frazele lungi, întortocheate, repetând, recapitulând după 4 - 5 idei expuse, procesul perceperii, implicit al învăţării, decurge firesc, eficient.

De aici rezultă o serie de învăţăminte practice:

– vocea clară, uşor de auzit;

– evitarea şuvoiului obositor, ameţitor de cuvinte;

– iluminarea corespunzătoare a obiectelor;

– lucrul efectiv pe ele;

– obiectele să fie văzute pe toate părţile, de la distanţa optimă;

– evitarea imaginilor ce ar putea distrage privirile cursanţilor de la obiectul de învăţat.

Analizatorul tactil (simţul pipăitului) joacă un rol cu totul deosebit în perceperea corectă, multilaterală a obiectelor, de unde şi rolul mereu subliniat al operării efective cu materialul de învăţat.

Scrisul (luarea notiţelor, conspectarea, desenarea schemelor)

Scanned with OKEN Scanner

înseamnă tot operare cu obiectele; mişcările mâinii spre scoarţă un mare număr de semnale ce se adaugă celor furnizate de privire, de auz etc., contribuind la o percepere mai profundă, cu efecte benefice asupra înţelegerii şi memorării. Chiar şi simpla mişcare, cel mai adesea neconştientizată, a capului şi al globilor oculari pentru a focaliza privirea succesiv asupra diferitelor detalii ale obiectului (desenului, textului) implică participarea analizatorului motor, pe lângă cel vizual.

Percepţia nu trebuie realizată la întâmplare, ci orientată, planificată, făcută cu scop, respectiv condusă (autocondusă), caz în care se numeşte observaţie. Conducerea observaţiei nu înseamnă un şir nesfârşit de atenţionări („priviţi aici"), ci şi punerea de întrebări, de mici probleme („ce vedeţi aici?", „ce se întâmplă dacă....").

În comparaţie cu simpla privire, observaţia este mai activă, deoarece subiectul urmăreşte un scop, el este nevoit să-şi concentreze atenţia, de fapt să elimine din câmpul perceptiv furnizorii de stimuli inutili, perturbatori.

Concentrarea înseamnă efort, iar acesta este însoţit întotdeauna de emoţii, care, dacă nu depăşesc pragul optim, joacă un cert rol pozitiv în mai buna percepere a materialului şi, implicit, în memorarea lui.

Pe timpul predării, instructorul este cel care dirijează atenţia executanţilor asupra aspectelor de reţinut, cu ajutorul cuvintelor, intonaţiei vocii, schimbarea ritmului vorbirii, culorilor, animării desenului, folosind arătătorul, formulând întrebări de orientare etc. El atrage atenţia asupra zgomotelor semnificative şi asupra interacţiunilor dintre piese, mecanisme, fenomene, procese, noţiuni.

Dacă se învaţă după un text, acesta trebuie să cuprindă indicaţii orientative, să scoată în relief detaliul ce interesează în acel moment, concluzia de reţinut, prin alegerea cuvintelor, exemplelor, culorilor, să le evidenţieze cu ajutorul sublinierilor, spaţierii, formei şi mărimii literelor, amplificării amănuntelor, al chenarelor etc.

Psihologia învăţării recomandă să se respecte o anumită ordine în orientarea observaţiei: nu se începe cu amănuntele, ci cu aspectul de ansamblu, coborându-se treptat la detalii tot mai mici, acestea căpătând sens tocmai prin raportare la întreg şi la alte amănunte deja percepute.

Interesantă şi eficientă este folosirea cuvântului chiar de către cel care observă, pronunţând în limbaj interior sau în şoaptă ceea ce vrea să ştie sau îşi propune să facă: „cum se îmbină aceste piese?", „să încerc altfel", „de ce este obligatorie această condiţie?".

Folosind asemenea artificii, perceperea şi fixarea în memorie a

Scanned with OKEN Scanner

materialului este mult mai rapidă şi, totodată mai durabilă, reprezentând de fapt, aplicarea principiului participării active, conştiente a celui care învaţă materia.

Percepţia este favorizată de compararea cu ceva învăţat înainte. Procedând astfel, asociaţiile ce iau naştere în scoarţa cerebrală sunt mai bogate, beneficiind de efectul „ancoră". Cine ştie multe, învaţă mai repede şi mai uşor materialul nou, deoarece are întipărite numeroase puncte de reper, mijloace de comparaţie, stabileşte asemănări şi deosebiri. Este bine ştiut că persoana care se descurcă în câteva limbi străine învaţă mai uşor una nouă. Cine este familiarizat cu tehnica de luptă, întâmpină greutăţi mai reduse la însuşirea unui nou model de armament. Constatarea este valabilă, deopotrivă, pentru priceperi şi pentru deprinderi.

De asemenea, este important ca executanţii să ştie să observe succesiv, nu totul deodată. Ochii nu trebuie să alerge în dezordine de la un lucru la altul. Când învaţă singur, iar manualul nu-i dă indicaţii, subiectul îşi stabileşte singur o anumită ordine, o succesiune a parcurgerii textului sau a examinării obiectului de învăţat.

În predare, nu totul se poate percepe nemijlocit, multe noţiuni şi reprezentări iau naştere indirect, cu ajutorul explicaţiilor sau citind anumite texte, cuprinzând adesea desene sau scheme. Când nu se poate apela la imagini fotografice, filmate sau desenate, explicaţiile trebuie să fie vii, plastice, să apeleze la reprezentările anterioare (comparaţii cu ceva cunoscut).

2. **Înţelegerea** reprezintă descoperirea esenţialului, a firului conducător într-un noian de stimuli, a legăturilor dintre părţile unui întreg, şi este, de obicei, reprezentantul anumitor eforturi în acet sens. De altfel, însuşi cuvântul înţelegere vine de la latinescul intelligere, însemnând a stabili legături între elemente.

Înţelegerea se poate referi, deopotrivă, la sensul ce se degajă dintr-un grup de cuvinte, dintr-un şir de propoziţii sau de fraze, din capitolele unei cărţi, când este vorba de o problemă deosebit de complexă, de structura şi finalitatea unor acţiuni, de succesiunea şi raporturile dintre ele.

Uneori, explicaţiile comandantului sau textul studiat seamănă cu un labirint, subiecţii fiind nevoiţi să facă eforturi considerabile pentru a pătrunde în sensul lor.

Explicaţiile, textele bibliografice trebuie să fie accesibile destinatarului. Menirea lor este de a fi înţelese de cei care învaţă, nu de a

Scanned with OKEN Scanner

impresiona pe specialişti.

Realizarea înţelegerii este dificilă şi când explicaţiile sunt stufoase, când curg fără încetare, când ideile nu sunt organizate logic, nu sunt sistematizate.

Înţelegerea survine, în general, la capătul unei complexe activităţi de analiză şi de sinteză, de care, în mod obişnuit nu ne dăm seama.

Analiza se referă la separarea (demontarea) practică sau mentală în părţi componente ale obiectului sau fenomenului complex, la explorarea succesivă a notelor sale specifice (caracteristicile tehnico-tactice ale unei arme, ale unui autovehicul, elementele unui dispozitiv operativ etc.).

Sinteza înseamnă reuniunea mentală sau practică a părţilor într-un tot coerent, cu sesizarea raporturilor dintre aceste părţi, a modului de funcţionare. Aşa-numitele concluzii parţiale sau generale, montarea unei arme reprezintă momente de sinteză.

Studiind o parte, un element, se arată locul lor în sistem, în întreg. Mai mult chiar, la început înseşi părţile sunt prezentate în compunerea întregului, după cum sunt scoase în relief separat. Adesea, pe timpul descrierii unei părţi, aceasta este reunită pentru scurt timp cu celelalte, ceea ce reprezintă un aspect al sintezei.

Parcurgerea succesivă a problemelor de învăţământ dintr-o temă este un semn caracteristic al analizei. Concluziile constituie momentul sintezei. În învăţare, analiza este un mijloc, sinteza un scop.

Din cauza particularităţilor individuale, descoperirea legăturilor dintre părţi nu survine în acelaşi moment pentru toţi participanţii la analiză.

Persoanele inteligente ajung mai repede la momentul înţelegerii. În procesul predării materiei de către profesor, înţelegerea este favorizată de explicaţiile date de către acesta, de modul cum conduce gândirea subiecţilor spre obiectivul stabilit.

Deşi înţelegerea ia adesea aspectul unei iluminări bruşte, de obicei fenomenul se produce în trepte. Iniţial, are caracter general, nediferenţiat; ulterior, analizându-se obiectul sau fenomenul în continuare, ies în evidenţă noi trăsături, noi corelaţii, după care se realizează o imagine de ansamblu, o sinteză.

Înţelegerea se poate referi la structura organizatorică (dispunerea părţilor şi rolul lor de funcţionare), la urmările modificărilor în dispunerea reciprocă a componentelor (introducerea sau scoaterea anumitor elemente). Aşa sunt înţelese, bunăoară, incidentele de tragere, defecţiunile survenite în funcţionarea unui mecanism şi remedierea

Scanned with OKEN Scanner

acestora, urmările neîntreţinerii corecte, ale manipulărilor brutale, consecinţele lipsei de cooperare dintre structurile unui dispozitiv operativ.

Uneori, înţelegerea survine prin intermediul efectuării de calcule sau de demonstraţii logice (verbale), prezentate de comandant.

Înţelegerea este favorizată, pe lângă altele, de organizarea logică a materiei, de caracterul sistematic al predării sau bibliografiei de cunoştinţele anterioare ale cursanţilor, de sublinierile făcute de către profesor. La acestea se adaugă scrierea pe tablă a ideilor principale, punerea de întrebări, ascultarea şi comentarea răspunsurilor formulate de executanţi, utilizarea culorilor pentru marcarea legăturilor esenţiale, calculele, experienţele, rezolvarea de exerciţii aplicative. Un rol deosebit revine şi folosirii:

– raţionamentelor inductive (de la particular la general – „Aceasta se aplică nu numai la ..., ci în toate cazurile de ...");

– raţionamentelor deductive (de la general la particular - „Din moment ce fenomenul ... face parte din categoria ... înseamnă că regula i se aplică şi lui ...");

– raţionamentelor analogice (comparaţii cu materia deja cunoscută – „Se procedează ca în cazul ...").

Combinaţia îmbină analiza cu sinteza şi constă în reliefarea deosebirilor şi asemănărilor dintre două sau mai multe obiecte sau fenomene. Şi asemănările şi deosebirile sunt detectate pe baza cunştinţelor anterioare, care sunt valorificare în mod superior.

Stabilirea trăsăturilor comune esenţiale dintre cele două obiecte (de exemplu, modele de armament) este un prim pas spre generalizare, spre încadrarea obiectului de învăţat într-o clasă (categorie), ceea ce uşurează foarte mult întipărirea în memorie a materiei noi. Arătând un obiect şi spunând că este vorba de o vestă antiglonţ, cei prezenţi înţeleg dintr-o dată o sumedenie de lucruri, evident, dacă au mai studiat şi alte modele de vestă, dacă şi-au format noţiunea respectivă. Atunci când despre un pistol se spune că este automat sau cu dublă acţiune, instructorul este scutit de a mai explica semnificaţia acestor noţiuni. Avem, aici, de-a face cu unul dintre avantajele generalizării şi abstractizării, prin lăsarea deoparte, pentru moment, a particularităţilor.

Prin combinarea inducţiei cu deducţia şi cu analogia, înţelegerea capătă profunzime, se realizează mai repede, cu eforturi mai mici, devenind mai trainică.

Operarea cu obiecte, experienţe, încercări, rezolvarea de probleme, studierea unor cazuri concrete influenţează pozitiv înţelegerea.

Scanned with OKEN Scanner

Prezentăm câteva criterii pe baza cărora executantul şi comandantul îşi pot da seama dacă s-a realizat înţelegerea:

– posibilitatea formulării cu cuvinte proprii a celor văzute, ascultate, citite, studiate, gândite;

– redarea mai pe larg sau mai pe scurt a conţinutului;

– exemplificarea, concretizarea, argumentarea cu ajutorul cunoştinţelor din alte domenii, cu calcule;

– imaginarea de posibilităţi de aplicare a celor învăţate pe scară mai largă, ori în alte domenii;

– posibilitatea de a aplica în practică, pe cât posibil în alte condiţii, de a explica altei persoane, de a o învăţa cele însuşite;

– capacitatea de a formula întrebări pertinente (inteligente) în legătură cu materia învăţată.

3. **Memorarea**, definită drept proces psihic de stocare în scoarţa cerebrală a informaţiei, constituie o etapă de însemnătate deosebită a învăţării, constând din întipărirea materialului perceput, pentru a-l recunoaşte sau reproduce când este nevoie.

Ea se realizează în două etape:

a) **memorarea**, cuprinzând fazele întipăririi şi ale conservării;

b) **reactualizarea**, în forma recunoaşterii sau a reproducerii.

Întipărirea se produce spontan, neintenţionat, voluntar, cu scop. De asemenea, memorarea poate fi mecanică sau logică, în funcţie de gradul înţelegerii materialului. Memorarea mecanică cere eforturi mari, mai puţin productivă şi, în general, stocarea informaţiei este de scurtă duratã.

Se întipăreşte involuntar îndeosebi ceea ce atrage şi reţine atenţia prin noutate, caracter şocant (neobişnuit, plăcut, neplăcut, avantajos, periculos, interesant). Instruirea beneficiază într-o oarecare măsură de acest tip de memorare (mai puţin obositor) dacă profesorul ştie să prezinte materialul într-o manieră corespunzătoare.

Memoria voluntară deţine rolul principal în procesul instructiv-educativ. Întrucât problema eficienţei memorării prezintă o mare importanţă practică, este necesar să se aibă în vedere că randamentul creşte dacă:

a) există intenţia clar formulată de a memora pentru vreme îndelungată un material despre care se ştie că va fi utilizat efectiv în procesul muncii (efectele memorării pe termen scurt dispar rapid după data avută în vedere);

Scanned with OKEN Scanner

b) se depune o activitate susținută, conștientă constând în prelucrarea activă a informației;

c) subiecții sunt realmente interesați, doritori să memoreze;

d) se știe că rezultatele urmează să fie verificate și apreciate;

e) se creează o atmosferă de competiție moderată în legătură cu randamentul învățării;

f) profesorii încurajează eforturile depuse de cei care se instruiesc, îi laudă, îi apreciază;

g) cei care se instruiesc cunosc nivelul propriilor performanțe;

h) executanții stăpânesc tehnicile și mijloacele de învățare eficientă;

i) se asigură condiții de lucru corespunzătoare;

j) se evită lucrul în asalt, supramotivarea, punerea accentului pe memorarea mecanică (ce nu a fost înțeles se reține foarte greu sau deloc);

k) se organizează corect repetițiile, ca număr și ca frecvență (intervale);

l) se lucrează în grupuri formate din subiecți între care nu există incompatibilități psihologice;

m) se procedează la împărțirea materiei de memorat în porții de mărime adecvată.

Procesul neurofiziologic aflat la baza memorării se numește engramare și constă din anumite modificări de natură biochimică ale unor substanțe organice existente în neuroni, inițial datorită circulației semnalelor sosite de la organele de simț, iar, ulterior, în urma prelucrării secundare a materialului brut deja engramat (reflectăm asupra experienței noastre, tragem anumite concluzii cu valoare de cunoștințe noi și le reținem).

Recunoașterea înseamnă actualizarea unei legături temporare când excitanții (o parte dintre ei), sub acțiunea cărora s-a format asociația, sunt prezenți din nou. Recunoaștem un text când îl recitim, un obiect pe care îl privim din nou după un anumit timp nu prea îndelungat, o melodie pe care o reascultăm, o situație pe care am trăit-o.

Recunoașterea nu cere eforturi pentru readucerea din memorie a materialului întipărit; ea se produce de la sine, dacă reapare stimulul.

Uneori, recunoașterea poate da iluzia învățării. Există și recunoașteri false (senzația de văzut deja); subiectul are senzația (nu convingerea) că a mai văzut persoana sau obiectul în cauză, că a mai trăit experiența respectivă.

Fenomenul „văzut deja" poate da naștere la confuzii, fiind de natură să împingă, în situații operative, la adoptarea unor soluții despre

Scanned with OKEN Scanner

care credem că vor da rezultate, deoarece ni se pare că în trecut s-au dovedit utile.

Reproducérea constă din actualizarea legăturii temporare, în absența excitantului sub acțiunea căruia s-a format aceasta.

Rezultatul memorării rezidă în tot ceea ce acumulează în memorie: imagini sau reprezentări ale obiectelor, ființelor, ale proceselor (succesiunilor de evenimente, de acțiuni și de operații văzute sau efectuate), noțiuni sub formă de imagini și de cuvinte, definiții, reguli, enumerări, clasificări, corelații, amintiri despre propriile senzații și trăiri afective, despre produsele imaginației și ale gândirii.

Memorând date, definiții, idei, formule de calcul, imagini ale obiectelor, le putem readuce în minte, în centrul atenției fără a fi necesară prezența stimulilor care le-au dat naștere. Cu cât materialul s-a întipărit mai trainic în scoarța cerebrală, cu atât este reprodus mai ușor, mai fidel.

Intenția cursanților de a memora pentru un timp îndelungat ceea ce merită, precum și eforturile depuse în virtutea acestei intenționalități contribuie la întipărirea durabilă și la reproducerea rapidă și fidelă a materialului informațional stocat.

Memorarea câștigă în volum și calitate dacă subiectul este motivat la nivel mediu optim. Supramotivarea, generând stări emoționale puternice, perturbând procesele intelectuale, nu este propice memorării specifice procesului instructiv educativ.

Profesorul trebuie să cunoască și să dozeze cu grijă factorii favorizanți ai memoriei, motivând moderat cursanții, structurând logic materialul, prezentându-l în forme atractive, care să se impună simțurilor și minților, programând un anumit număr de repetări.

♦ Reguli ale memorării eficiente:

– lucrul practic, folosirea efectivă a celor învățate pentru a rezolva situații problematice legate de îndatoririle de serviciu;

– repetarea sistematică, eșalonată științific a cunoștințelor, integrarea lor ulterioară în sisteme tot mai complexe.

4 **Generalizarea** (transferul, aplicarea în practică) constituie, în accepție pedagogică, ultima etapă a însușirii cunoștințelor, însuși scopul învățării. Noțiunea se referă la dobândirea de către subiecți a capacității de folosire a materiei însușite în condiții tot mai variate, tot mai complexe, adesea cu totul noi, în comparație cu cele în care s-a produs învățarea.

Principiul didactic al accesibilității, al gradării cerințelor îl obligă

Scanned with OKEN Scanner

pe instructor să organizeze astfel activitatea încât cursanții să avanseze de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, de la uşor la dificil.

Cunoscuta aserțiune a pedagogilor amatori „să desfăşurăm, de la început instruirea în condiții cât mai grele" este absolut greşită.

Încercați să vă reprezentați desfăşurarea şedințelor pentru învățarea conducerii auto cerând executanților să stăpânească de la început autovehiculele rulând cu viteză şi cu încărcătură maximă, iarna pe ger puternic, pe ceață deasă, noaptea, în oraş, pe străzi cu denivelări mari, cu carosabilul acoperit, cu un strat de gheață lucioasă, în condițiile unui trafic intens.

Concret, obiectivul generalizării este îndeplinit prin crearea de situații de instruire cumulative, adăugându-se sistematic dificultăți noi. Cerința este valabilă pentru toate disciplinele din programul de curs.

Creşterea gradului de dificultate a exercițiilor din program se obține prin sporirea progresivă a distanțelor de parcurs, prin reducerea timpului afectat în acest scop, prin diminuarea numărului de date referitoare la situația în care se acționează şi prin accentuarea caracterului lor contradictoriu.

Deşi, în realitate, etapa la care ne referim începe o dată cu exercițiile aplicative, generalizarea şi transferul se realizează parțial chiar pe timpul perceperii şi înțelegerii, prin referirile la situațiile când se aplică cele ce se învață, prin comparații, prin exemplificări, prin modificarea datelor exercițiilor şi problemelor date spre rezolvare.

Adevărata aplicare în practică are loc pe timpul îndeplinirii misiunilor operative când, cu toate că nu este vorba de lecții, cei care conduc activitatea urmăresc în ce măsură executanții se pot folosi de cunoştințele acumulate.

O formă specifică de aplicare în practică, privită ca generalizare sau transfer, întâlnim şi pe timpul seminariilor, verificărilor, examenelor, efectuării lucrărilor în curs, a diferitelor lucrări practico-aplicative.

În concluzie, procesul însuşirii cunoştințelor constituie o activitate sistematică şi organizată care se desfăşoară sub îndrumarea comandanților, în vederea transmiterii şi însuşirii unor temeinice cunoştințe profesionale şi militare necesare îndeplinirii misiunilor.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Ioan Bontaş, **Pedagogie**, Editura All, Bucureşti, 1995, pag. 87 – 96.
2. Colectiv autori, **Îndrumar de psihologie şi metodicã**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 109 – 121.
3. Colectiv autori, **Psihopedagogia instruirii**, Serviciul de Pazã şi Protecţie, 1994, vol. I, pag. 71 – 77.
4. **Revista de psihologie şi pedagogie militarã**, ediţiile 1997, 1998.

Scanned with OKEN Scanner

14

PROCESUL FORMĂRII PRICEPERILOR ŞI DEPRINDERILOR

Orice activitate individuală este aproape integral tributară învăţării. Este suficient să amintim faptul că acţiunile principale, cum este mersul, manipularea obiectelor, pronunţarea cuvintelor, privirea şi ascultarea, analiza şi sinteza logică, sunt învăţate şi rezultate din însuşirea şi exersarea treptată a unor modele sau scheme elaborate social şi evidenţiate în practică.

Procesele de învăţare sunt extrem de complexe şi se realizează în moduri variate.

Activitatea individuală se prezintă sub raportul unor acţiuni, operaţii, articulaţii diverse gradate de învăţare şi exersare. Actele şi operaţiile executate de mai multe ori dispun de o mare facilitate funcţională. Ele se desfăşoară ca de la sine. Astfel, sunt actele mersului, apucarea şi manevrarea simplă a obiectelor, scrisul şi calculul la un adult, conducerea maşinii sau a avionului la un specialist cu experienţă.

Anterior ne-am referit la transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor cu care începe orice proces de instruire. Dar, cum se ştie, activitatea nu se reduce la cunoştinţă. Este suficient cum să faci ceva sau să fii în măsură să explici altora (nu şi să demonstrezi) acest lucru. Important este să poţi face. Or, pentru aceasta, cunoştinţele trebuie asociate cu anumite mişcări ale corpului (operaţii motrice), într-o succesiune strict determinată sau, dacă este vorba de activităţi intelectuale, cu alte cunoştinţe.

Activitatea reprezintă totalitatea acţiunilor, operaţiilor, mişcărilor, gesturilor prin care persoana tinde spre un rezultat (transformarea unui obiect, prelucrarea unor informaţii, utilizarea unui mecanism, crearea unei situaţii avantajoase). Activitatea constituie forma cea mai importantă a existenţei omului. El este nevoit să desfăşoare diferite activităţi pentru a-şi satisface trebuinţele naturale şi spirituale, dintre care cele mai multe au caracter ciclic, repetitiv.

Cum s-a văzut, ansamblul trebuinţelor, conştientizarea, în principal, sub formă de interese alcătuiesc motivaţia – motorul primar al

activității noastre. In aceste pagini, ne ocupăm de activitățile conștiente, numite și voluntare, declanșate pe baza unei hotărâri vizând un scop clar formulat, susținute prin eforturi potrivit proiectului formulat.

Componentele activității noastre pot fi privite din mai multe puncte de vedere. Astfel, unele dintre ele sunt *de serviciu*, altele *de timp liber*; unele vizează *transformarea mediului* potrivit necesităților noastre, altele organizarea și menținerea, într-un cadru firesc, a relațiilor cu semenii.

Adesea, **modificarea vizează propria noastră ființă – perfecționarea organismului sub aspect fizic (al funcționării organelor și sistemelor corpului), sub raport psihic (intelectual, emoțional, motivațional, moral).**

Aceste transformări apar ca urmare a activității de învățare sau instruire la care se adaugă și cele de autoinstruire. Scopul lor este să ne amelioreze capacitatea de adaptare.

In ciuda perfecționării neîncetate a acestei capacități, adaptarea nu este niciodată perfectă. După un scurt moment de satisfacție, reapare nemulțumirea față de ceea ce am obținut. *Vrem mai mult și mai bine.*

De mai bine ne apropiem prin perfecționarea comportamentului. El se poate ameliora, încet și haotic, prin încercări, erori și nereușite, prin eliminarea spontană a eșecurilor și prin repetarea reușitelor. Dar această cale nu ne satisface – costă, și durează mult.

Eficiența adaptării crește prin învățarea organizată de noi comportamente, mai adecvate. Instruirea de tip școlar reprezintă o asemenea activitate. Pentru aceasta, trebuie să pătrundem mai adânc în analiza structurii ei, indiferent dacă este vorba de muncă productivă sau de învățare.

Comportamentul, în general, este constituit din activități. Acestea reprezintă succesiuni ierarhizate de *acțiuni*, *operații*, *mișcări*, *gesturi* în cazul acțiunilor predominant intelectuale (mentale), elementul ultim nu este alcătuit din gesturi ci din *operații ale gândirii*.

Componentele comportamentului

Oricare dintre componentele comportamentului se poate ramifica în modul cel mai variat cu putință. Faptul că, în figură, toate se divid în câte trei detalii subordonate, numai cea din centru fiind dezvoltată, ține de ideea de schemă.

Cu ajutorul culorilor putem reprezenta convențional și diversele feluri de activități, acțiuni, respectiv intelectuale, senzoriale, motrice.

Scanned with OKEN Scanner

♦ *Exemple de activităţi:*

– pregătirea pentru conducerea unei lecţii, *cu scopul de a transmite cunoştinţe*;

– conducerea unui autovehicul;

– studierea unui capitol dintr-un manual, *pentru a însuşi noi cunoştinţe*;

– exersarea unei mişcări, *pentru a o transforma în deprindere*;

– elaborarea unui document operativ, *pentru ca executanţii misiunii de protecţie să dispună de informaţiile şi precizările necesare*;

– confecţionarea unei machete didactice, *pentru a spori randamentul învăţării.*

Este uşor de constatat că oricare dintre activităţi are un scop important, de sine stătător.

Acţiunile reprezintă părţi ale activităţilor, şi au scopuri proprii, dar mult mai limitate.

♦ *Exemple de acţiuni*:

– ascuţirea unui creion, *pentru a scrie ceva*;

– depăşirea unui autovehicul, *pentru a ajunge la timp la destinaţie, transportând încărcătură*;

– înlocuirea unei piese defecte la motor, *pentru a-l pune în funcţiune în vederea transportării*;

– demontarea pistolului, *pentru a-l curăţa şi, astfel, a fi pregătit pentru utilizare în scopul asigurării protecţiei pe timpul unei misiuni operative*;

– elaborarea unei scheme pe timpul studiului individual, *pentru a înţelege mai bine ideile din text, în vederea participării la examen, la concurs.*

Prin structura lor, operaţiile sunt mai simple decât acţiunile, scopul lor fiind şi el mai limitat, subordonat pregătirii condiţiilor pentru efectuarea secvenţei următoare.

♦ *Exemple de operaţii*:

– controlul armei (înaintea oricăreia dintre operaţii), pentru a ne convinge că nu este încărcată;

– introducerea şi scoaterea cartuşelor din încărcător, ziua şi noaptea, fără a urmări operaţia cu privirea;

– introducerea încărcătorului în locaşul său, de la cutia mecanismelor, fără control vizual;

Scanned with OKEN Scanner

♦ ***Exemple de activităţi:***

– pregătirea pentru conducerea unei lecţii, *cu scopul de a transmite cunoştinţe*;

– conducerea unui autovehicul;

– studierea unui capitol dintr-un manual, *pentru a însuşi noi cunoştinţe*;

– exersarea unei mişcări, *pentru a o transforma în deprindere*;

– elaborarea unui document operativ, *pentru ca executanţii misiunii de protecţie să dispună de informaţiile şi precizările necesare*;

– confecţionarea unei machete didactice, *pentru a spori randamentul învăţării.*

Este uşor de constatat că oricare dintre activităţi are un scop important, de sine stătător.

Acţiunile reprezintă părţi ale activităţilor, şi au scopuri proprii, dar mult mai limitate.

♦ ***Exemple de acţiuni:***

– ascuţirea unui creion, *pentru a scrie ceva*;

– depăşirea unui autovehicul, *pentru a ajunge la timp la destinaţie, transportând încărcătură*;

– înlocuirea unei piese defecte la motor, *pentru a-l pune în funcţiune în vederea transportării*;

– demontarea pistolului, *pentru a-l curăţa şi, astfel, a fi pregătit pentru utilizare în scopul asigurării protecţiei pe timpul unei misiuni operative*;

– elaborarea unei scheme pe timpul studiului individual, *pentru a înţelege mai bine ideile din text, în vederea participării la examen, la concurs.*

Prin structura lor, operaţiile sunt mai simple decât acţiunile, scopul lor fiind şi el mai limitat, subordonat pregătirii condiţiilor pentru efectuarea secvenţei următoare.

♦ ***Exemple de operaţii:***

– controlul armei (înaintea oricăreia dintre operaţii), pentru a ne convinge că nu este încărcată;

– introducerea şi scoaterea cartuşelor din încărcător, ziua şi noaptea, fără a urmări operaţia cu privirea;

– introducerea încărcătorului în locaşul său, de la cutia mecanismelor, fără control vizual;

Scanned with OKEN Scanner

– aprecierea, dintr-o singură privire, a distanței de tragere;
– fixarea cursorului înălțătorului la gradația corespunzătoare distanței de targere;
– prinderea fermă a armei în mâini, așezarea corectă a tălpii patului în scobitura umărului, indiferent de poziția de tragere;
– ochirea pe timp de zi și pe timp de noapte;
– coordonarea strictă a opririi respirației, închiderea ochiului nedirector, strângerea armei în mâini, apăsării tălpii patului în scobitura umărului, apăsării pe coada trăgaciului în 0,5 – 1 s, fără a-l smuci.

În ceea ce privește **mișcările** (deplasări ale membrelor corpului, ale altor părți ale acestuia – capul, trunchiul, șoldurile, degetele – numărul lor este surprinzător de redus, dar prin combinare rezultă o mare varietate de operații și de acțiuni.

◆ ***Exemple de mișcări elementare***: mersul, alergatul, săritul, cățăratul, târâtul, apucatul unui obiect, tragerea acestuia, împingerea, ridicarea, coborârea, rotirea, apăsarea, aruncarea etc.

Din asemenea mișcări este compusă, de exemplu, partea de execuție a conducerii auto, a luptei corp la corp, a tragerii, a oricărui proces de muncă fizică etc.

Activitatea nu constă exclusiv din modificarea poziției în spațiu a părților propriului corp, în care, de fapt, acționăm asupra lumii înconjurătoare. Mișcările nu se fac la întâmplare, sunt rezultatul operațiilor mentale, în baza cărora luăm hotărâri în direcția adaptării la situație.

Totodată, mai toate hotărârile sunt adoptate în urma prelucrării semnalelor sosite la scoarța cerebrală de la **organele de simț**. În absența acestor semnale, a informațiilor ce rezultă din prelucrarea lor, deciziile nu ar fi adecvate la realitate, cum se întâmplă la persoanele aflate în stare de ebrietate avansată care perturbă profund activitatea scoarței cerebrale, prelucrarea semnalelor sosite de la organele de simț.

Folosirea obiectelor create de om sau a celor naturale, rezolvarea la timp a problemelor ce se ivesc pe timpul situațiilor operative implică un șuvoi neîntrerupt de semnale ce parvin scoarței cerebrale, cu rol de „centrală" informațională, prin intermediul organelor de simț și al căilor nervoase centripete. Așa, de exemplu, în cazul depășirii unui autovehicul, ochii trebuie să furnizeze creierului date despre poziția celorlalți participanți la trafic, în primul rând a celor care circulă din sens opus și a celor care vin din urmă, precum și despre lărgimea și practicabilitatea carosabilului, despre vizibilitate, despre valoarea pantei și a curbei,

Scanned with OKEN Scanner

despre aderența pneurilor etc.

Procurarea datelor necesare pentru luarea deciziilor comportamentale și, apoi, pentru dirijarea și controlul efectuărilor constituie *operații senzoriale*, o componentă *mentală* puternic reprezentată. Această componentă se referă la prelucrarea de către scoarța cerebrală a stimulilor veniți dinspre organele de simț, în intercorelarea lor permanentă, în compararea cu datele existente în memorie, în formarea concluziilor. Prin intermediul acestor operații se elaborează comenzile corespunzătoare pentru sistemul muscular, se coordonează mișcările mâinilor și ale picioarelor în raport cu dinamica traficului, se compară tot timpul execuția cu proiectul, se fac adaptările de rigoare, se stabilește dacă lucrurile evoluează potrivit estimărilor.

Prelucrarea semnalelor colectate de organele de simț, transformarea semnalelor în informații, operarea cu aceste informații, corelarea lor cu materialul memorat anterior, luarea hotărârilor (fie de a efectua anumite mișcări, fie de a procura date suplimentare) reprezintă *operații intelectuale*.

Reținem trei tipuri de acțiuni, mai ales, de operații: *motrice*, *intelectuale*, *senzoriale*. Aceasta este o clasificare întemeiată pe componenta dominantă a interacțiunii dintre om și mediu (mișcări ale părților corpului, activitatea sistemului nervos central, aportul diferitelor organe de simț).

Cunoaștem din proprie experiență că acțiunile noastre, operațiile din care sunt formate acestea, mișcările ce compun operațiile nu se desfășoară la fel de repede, de ușor.

I. **Priceperile** sunt acțiuni a căror efectuare necesită concentrarea atenției asupra lor, cu alte cuvinte, controlul conștient permanent: schimbarea vitezei mașinii, la începutul învățării, când încercăm să aplicăm intențiile instructorului, ascuțirea creionului, bărbieritul, scrierea unei fraze, mersul pe trotuar aglomerat, trecerea unui râu de munte prin sărituri din piatră în piatră etc., toate acestea sunt exemple de priceperi.

Altele, purtând denumirea de deprinderi, „curg" parcă de la sine, fără să fim tot timpul atenți la calitatea execuției, sunt efectuate repede, corect, fără încordare: mersul pe drum neted, scrierea unei litere sau chiar a unui cuvânt, răsucirea cheii în broasca ușii, deschiderea servietei, strângerea pistolului în mâini pe timpul tragerii, încheiatul hainei etc.

Există și acțiuni pe care oricât le-am repeta, de exemplu, mersul pe un trotuar aglomerat, tot nu va atinge stadiul de deprindere, cu

Scanned with OKEN Scanner

excepția cazului când ceilalți trecători ar deveni stane de piatră.

Priceperile și deprinderile necesită, în număr mare, tragerea cu orice categorie sau model de armament, redactarea documentelor, demontarea, curățarea, repararea și montarea mijloacelor tehnice, observarea unei porțiuni de teren, orientarea într-o localitate și parcurgerea unui traseu, predarea unei lecții, conducerea unei ședințe practice etc. Așadar, priceperea este o cunoștință în stadiul de început al automatizării, un rezultat al înțelegerii modului de execuție și, cel mai adesea al unui număr mic de exersări. Orice deprindere este mai întâi o pricepere, iar aceasta începe prin a fi o cunoștință. Prin exersare, se produce, treptat, automatizarea, „bătătorirea" căilor nervoase, renunțarea la traseele ocolitoare[1].

În altă accepție, de data aceasta de uz curent, se vorbește de pricepere ca de o capacitate de a rezolva repede și corect situațiile noi, alergând și combinând, punând în relații noi cunoștințele și deprinderile anterioare.

Așadar, o persoană dovedește pricepere când este în măsură să execute conștient, cu randament mulțumitor, o operație nouă, abia percepută, punând în valoare achizițiile de până atunci; este priceput insul care rezolvă o problemă nouă, combinând creator cunoștințe și deprinderi anterioare, făcând față diferitelor împrejurări dificile, folosindu-și intens gândirea, imaginația.

Un volum mare de cunoștințe din domenii diferite și existența a numeroase priceperi și deprinderi de execuții, *precum tăria de a nu renunța ușor, de a persevera, de a căuta căi de rezolvare a situațiilor noi, de a experimenta mental diferite soluții sunt de mare valoare practică, constituie baza a numeroase priceperi de amănunt.*

În fond, la mijloc este capacitatea de generalizare și de transfer. Este bine știut că deprinderile anterioare apropiate facilitează formarea altora noi; cine a tras foarte bine cu pistolul „Carpați" nu întâmpină mari greutăți când folosește alt model, cine a condus bine „Dacia" se descurcă și cu un „Mercedes". **Deprinderile metodice** ale instructorului, formate la o disciplină de învățământ, pot fi adaptate ușor la oricare alta.

---

[1] Aceste căi ocolitoare, pe care tind în mod spontan să le urmeze fluxurile difuze de semnale, în drumul lor spre centrii nervoși de destinație, explică încordarea, mișcările parazite, ezitările, revenirile, lipsa de precizie, de finețe, greșelile, consumul sporit de energie nervoasă și musculară, într-un cuvânt, randamentul scăzut al execuției, din cauza antrenării inutile, întrecere, a numeroaselor grupe de mușchi.

Scanned with OKEN Scanner

Ca urmare, este necesar să se stabilească mişcările, operaţiile motrice, senzoriale şi intelectuale ce vor fi exersate pentru a fi transformate în deprinderi. Selecţia se impune cu acuitate deoarece, la prima vedere, totul ar trebui dus până la automatizare. Bugetul de timp este însă prohibitiv.

Dezvoltarea deliberată, în procesul instructiv-educativ al priceperii, în general, privită ca trăsătură stabilă de personalitate se obţine prin rezolvarea sistematică de probleme, prin dezbaterea unor cazuri reale, prin recurgerea frecventă la *„de ce?”*, *„cum se mai poate rezolva?”*, *„ce se întâmplă dacă procedăm altfel?”*. Este calea pe care se formează tipul de pricepere strâns legată de inteligenţă, definită drept capacitate de adaptare, de rezolvare a problemelor noi, prin corelări multiple, originale, productive, puţin vizibile pentru alţii.

II. **Deprinderile** sunt componente ale activităţii voluntare, care s-au automatizat prin exersare repetată şi, ca urmare a perfecţionării execuţiei, au atins un înalt randament.

Într-o definiţie mai cuprinzătoare, *deprinderile sunt acţiuni, operaţii, părţi ale activităţii voluntare, conştiente ale omului, care, după ce au fost exersate de mai multe ori în aceleaşi condiţii, în special, în aceeaşi succesiune, se execută repede, cu siguranţă, cu precizie, la nivel calitativ ridicat şi constant, cu încordare şi eforturi reduse, fără a mai fi nevoie ca subiectul să se controleze conştient, să fie mereu atent la ceea ce face.*

Psihologia arată că în fiecare moment în scoarţa cerebrală se desfăşoară un singur proces dominant, că tocmai sau numai aceasta reprezintă activitatea conştientă îndreptată spre un obiect, fiinţă sau fenomen. Orice alt excitant nu este reflectat de scoarţă, nu iese în evidenţă, nu se impune, cu excepţia cazului când semnalul respectiv este mai puternic decât cel anterior.

În această situaţie trece el pe primul plan, precedentul estompându-se, controlul conştient focalizându-se tot pe un singur element.

Aşadar, în cazul deprinderii, dintre operaţiile ce se efectuează concomitent, atenţia este îndreptată cel mult spre una dintre ele, celelalte derulându-se, parcă, de la sine.

Desigur, prin definiţie, întreaga activitate a omului este conştientă dar *afirmaţia se referă la ansamblul ei*, pe parcurs atenţia fiind concentrată asupra componentei mai dificile, mai recent însuşite, mai puţin *automatizate*. Operaţiile repetate de multe ori se desfăşoară parcă de

Scanned with OKEN Scanner

la sine, fără controlul clar din partea conştiinţei.

Operaţiile motorii sunt formate din două părţi: partea *reglatoare*, ce se desfăşoară în intelect şi partea *exterioară*, care se vede. Partea reglatoare presupune mai multe tipuri de semnale: de pornire, de programare, de control şi de evaluare a acţiunii, după ce ea a fost finalizată.

Orice operaţie (mişcare) necesită, la începutul efectuării ei, o reglare conştientă (condusă continuu de gândire), pe baza datelor furnizate de organele de simţ, care pun în legătură ceea ce se efectuează cu condiţiile exterioare în care se lucrează. După un număr relativ mare de repetări, în condiţii constante, a aceleaşi acţiuni (operaţii), necesitatea reglării ei prin intermediul conştiinţei se reduce, deoarece survine automatizarea.

A. Baza filozofică a deprinderilor

Prin exersare, *traseele neuronale* pe care circulă semnalele legate de declanşarea, succesiunea, controlul şi reglarea muşchilor de care depinde efectuarea fragmentelor de acţiune s-au „bătătorit", „lărgit", „format", cam aşa cum transformă timpul în potecă bătătorită o urmă sinuoasă de paşi, prin teren nu tocmai neted, peste care ulterior se suprapun alte zeci şi zeci de urme. În absenţa repetărilor, traseul rămâne nebătătorit; aproape orice obstacol ar impune celor care doresc să-l parcurgă, ocoliri, precum şi opriri frecvente pentru a-l examina amănunţit, a lua noi hotărâri, a corecta angajările în direcţii greşite.

➢ ***Automatizarea*** înseamnă formarea în scoarţa cerebrală – prin exersare în condiţii pe cât posibil asemănătoare – a unui sistem de *legături temporare* destul de stabil (*stereotipul dinamic*) între semnalele primite de creier de la diferiţi analizatori, pe măsura efectuării unei acţiuni. Datorită legăturii ce se stabileşte între diferiţi centri nervoşi din scoarţă, efectuarea unei părţi a mişcării devine semnal automat pentru începerea părţii ce urmează etc., fără a mai fi nevoie ca persoana să regleze execuţia prin comenzi anterioare (cuvinte nerostite), s-o aducă, să facă mereu eforturi pentru a-şi aminti ce urmează.

„Raportul" către scoarţă despre încheierea unei părţi constituie semnalul (factorul declanşator) pentru secvenţa următoare. Aşa se produce *eliberarea conştiinţei* de obligaţia supravegherii continue a execuţiei. Totul merge normal până se intercalează un semnal străin, ceea ce reprezintă o perturbare a succesiunii, un obstacol. Atunci conştiinţa intervine, rezolvă incidentul, introducând în acţiune deprinderi parţiale,

Scanned with OKEN Scanner

după care se revine pe făgaşul obşnuit. Acesta este un indiciu al controlului de ansamblu exercitat de conştiinţă. Asemenea obstacole se ivesc frecvent: se blochează cheiţa fermoarului, nasturele nu intră ca de obicei în butonieră, vârful peniţei se propteşte într-o fibră a hârtiei, ne împiedicăm agăţând cu vârful pantofului treapta scării, o piesă se înţepeneşte pe timpul montării armei, cutia de viteze nu primeşte comanda.

Automatizarea, „bătătorirea căilor nervoase, realizarea stereotipului dinamic reprezintă o mare investiţie a naturii pe linia **minimalizării efortului,** permiţând desfăşurarea activităţilor cu *randament înalt*, adică repede, corect, fără încordare, cu mare economie de eforturi.

Cuvântul „bătătorire" sugerează, în mod plastic, menţinerea neschimbată a condiţiilor de exersare: poteca nu se formează dacă cei care străbat zona merg fiecare pe alt traseu. Nererspectarea acestei condiţii face ca executantul să bată pasul pe loc, fiind obligat să rezolve la nesfârşit *incidentele*. Cel mult dobândeşte priceperea de a soluţiona raţional problemele ce se ivesc, îşi călăuzeşte răbdarea, învaţă să se controleze, să nu-şi exteriorizeze manifestările emoţionale disfuncţionale.

➢ ***Perfecţionarea execuţiei*** este definită cu ajutorul următorilor parametri: rapiditate, corectitudine, siguranţă şi precizie în coordonarea mişcărilor, execuţie degajată, fără încordare, fără mişcări inutile, stabilitatea modului de lucru, creşterea fineţii, exactităţii perceperii obiectelor cu care se lucrează (armament, aparatură), – eliberarea în *mare măsură* a conştiinţei, mai evident în cazul acţiunilor, operaţiilor motrice şi al unora cu dominantă senzorială: perceperea asperităţilor unui dispozitiv sau mecanism, a temperaturii, a formei unei piese demontate pe întuneric, a mirosurilor semnificative pentru situaţii de luptă, a sunetelor sau culorilor ce demască prezenţa adversarului, a zgomotelor legate de modificarea regimului de funcţionare a mijloacelor tehnice.

B. Tipuri de deprinderi

Există numeroase clasificări ce îi interesează mai ales pe specialişti. Din raţiuni practice vom opera, în continuare, cu împărţirea tradiţională, bazată pe componenta principală a deprinderii, deci pe criteriul solicitării prioritare. Cum s-a văzut, adoptarea acestui criteriu, duce la trei tipuri de deprinderi: motrice (motorii), senzoriale, intelectuale.

Se poate demonstra că ar fi mai potrivită următoarea ordine: *senzoriale*, *intelectuale*, *motrice*, deoarece totul începe de la semnalele

Scanned with OKEN Scanner

sosite la scoarța cerebrală de la organele de simț, se continuă prin prelucrarea lor în intelect, ajungându-se la acțiuni, la operații motrice prin care modificăm ambianța potrivit nevoilor noastre sau ne apărăm împotriva transformărilor care ne vizează, dar nu ne avantajează.

• ***Deprinderile motrice*** constituie componenta acțiunilor voluntare ce se efectuează prin mișcările părților mobile ale corpului.

• ***Deprinderile senzoriale*** constau în posibilitățile de informare cu ajutorul organelor de simț, mai precis a analizatorilor corespunzători acestora: vizual, auditiv, tactil, olfactiv, chinestezic.

• ***Deprinderile intelectuale*** reprezintă *succesiuni de operații mentale* (analiză, sinteză, generalizare, particularizare, abstractizare, concretizare, clasificare etc.) sau **acțiuni mai complexe**: *conspectarea unei cărți, conceperea ideii de bază a unei misiuni operative, luarea unei hotărâri pe hartă, darea unui ordin, a unei misiuni; sub raportul succesiunii punctelor, nu al conținutului care stă în centrul atenției, de asemenea, exprimarea într-o limbă străină, citarea din memorie, recunoașterea unui itinerar, a unui obiectiv, desfășurarea unei lecții, întocmirea unui plan – conspect, corectarea unei erori de execuție, rezolvarea unei probleme de calcul pe bază de reguli fixe, cum este cazul regulii de trei simplă, extragerea rădăcinii pătrate, rezolvarea diferitelor tipuri de ecuații. Fiecare cuvânt pronunțat sau scris este, de asemenea, deprindere. Desigur, elaborarea unei lecții, conspectarea unei cărți nu pot fi automatizate în întregul lor, fiind vorba de lanțuri de deprinderi intelectuale mai simple.*

Spre deosebire de deprinderile motrice, în care se automatizează însești mișcările ce compun operația sau acțiunea, în cele intelectuale se transformă în stereotip dinamic doar ordinea, succesiunea, structura operațiilor, permițând eliberarea conștiinței și direcționarea ei spre problemele de conținut. Datele acestora se modifică, ordinea operațiilor rămâne însă neschimbată.

Ca urmare, *nu poate fi transformat în deprindere intelectuală ceea ce se schimbă, ci numai succesiunile constante de mișcări sau de operații ori care se modifică, dar în limite restrânse.*

Clasificarea deprinderilor profesionale în motrice, intelectuale și senzoriale este utilă, exprimând deosebiri certe între ele, dar, în realitate, schema nu este atât de simplistă; componentele se întrepătrund. Practic, nu există tipuri pure de deprinderi, organismul lucrează ca un tot integrat.

Astfel, examinarea unui obiect necesită lucrul multor mușchi din zona globilor oculari, ai gâtului etc. Dacă mișcăm obiectul pentru a-l privi

Scanned with OKEN Scanner

mai bine, intervin muşchii braţelor, mâinilor, degetelor. Tot aşa, operaţiile aparent pur intelectuale conţin totuşi elemente motrice sau senzoriale: stăm pe scaun, ascultăm expunerea lecţiei de către instructor, depunem la prima vedere doar eforturi auditive şi vizuale, urmărind ce spune, ce scrie pe tablă sau ce arată acesta pe planşele expuse. În realitate, efectuăm o sumedenie de mişcări pentru a privi comod, a auzi mai bine, a nota ideile principale. În acelaşi timp, intelectul lucrează intens, integrând sunetele în cuvinte, în fraze, în idei, în structuri mentale, comparându-le cu cele asimilate anterior, corelându-le şi întipărindu-le în scoarţa cerebrală.

În mod asemănător, acţiuni ca: mersul, montarea armei, ocuparea poziţiei de tragere înapoia unei adăpostiri etc., ar putea trece drept exclusiv motrice, dar este uşor de sesizat că ele nu se pot desfăşura fără participarea organelor de simţ şi a intelectului. Chiar când gândim, fără să-I mişcăm vizibil, globii oculari nu rămân imobili. Ei se mişcă involuntar ca şi cum ar examina efectiv obiectele, situaţiile pe care ni le reprezentăm sau pe care le imaginăm prin utilizarea materialului memorat. Tot aşa, muşchii braţelor, ai picioarelor etc. se încordează ca şi cum ar fi gata să intre în funcţie pentru a efectua mişcările ce ne trec prin minte.

Uneori, în condiţii de tensiune interioară (ne gândim la ceva important, contradictoriu) aceste micromişcări iau forma tresăririlor, mişcărilor necomandate conştient, cum este cazul obişnuitei zvâcniri a piciorului la împătimiţii fotbalului, când trăiesc intens şuturile trase la poarta echipei adverse de către jucătorii preferaţi, ori a pasionaţilor sportului cu mănuşi care, luaţi de avântul luptei celor de pe ring, se zbat, dau din mâini şi din picioare, strigă, scrâşnesc din dinţi, sar de pe locurile lor şi, câte unul, din cale afară de focos, mai scapă vecinilor câte un ghiont. La fel, buzele se mişcă adesea vizibil când purtăm un dialog mental tensionat cu un interlocutor dificil pe care ni-l imaginăm. Spre hazul celor din jur, anumiţi oameni pronunţă în şoaptă ceea ce spun în gând.

Ca urmare a întrepătrunderii în diferite proporţii a diverselor tipuri de acţiuni automatizate, în practică avem de-a face cu deprinderi *senzorial – motrice, senzorial – intelectuale, intelectual – motorii.*

Facem, în continuare, câteva precizări suplimentare ţinând tot de tipologia (clasificarea) deprinderilor.

• ***Deprinderile simple*** sunt formate dintr-una sau câteva mişcări relativ uşor de executat (salutul, întoarcerile de pe loc, mânuirile armei, acţionarea unei manete, apăsarea unei pedale, a trăgaciului, armarea pistolului, asigurarea, demontarea acestuia, introducerea cartuşelor în

Scanned with OKEN Scanner

încărcător, luarea poziției pentru luptă în picioare, mersul târâș, săritura în lungime, aruncarea grenadei de mână etc.).

• ***Deprinderile complexe*** sunt formate dintr-un număr variabil de deprinderi simple, efectuate succesiv și/sau simultan. Asemenea deprinderi necesită, de obicei, o coordonare riguroasă a diverselor verigi componente, de calitate fiecăreia depinzând efectul tuturor celorlalte. Acest tip de deprinderi se învață pe părți (secvențe, pași, verigi), așa cum se va vedea ceva mai târziu. Este specific faptul că unele dintre mișcări se execută succesiv, pe măsura terminării celei precedente, pe când altele trebuie efectuate simultan cu mișcări de același tip sau de alt fel, combinând operațiile motrice cu cele senzoriale ori intelectuale: *încarc încărcătorul, îl fixez la armă, o duc la umăr etc., dar în acest timp mențin poziția pentru tragere și, totodată țin arma în mâini, închid ochiul nedirector, opresc respirația, ochesc, apăs lin pe trăgaci.*

• ***Deprinderile combinate*** sunt cele formate din mai multe verigi de natură diferită. De obicei, deprinderile complexe sunt și combinate, cazurile când toate verigile componente sunt motrice, fie senzoriale sau intelectuale sunt rare.

• ***Deprinderile individuale*** constau din operații, mișcări efectuate de o persoană. Sunt realizate în comun de către o echipă, grup, în vederea îndeplinirii unui obiectiv ce depășește puterile unui ins.

• ***Deprinderile colective*** intervin atunci când acțiunile individuale ale membrilor grupului trebuie coordonate strict între ele, în vederea îndeplinirii unui scop comun. Cele mai evidente se întâlnesc în situația când un model de armament este utilizat prin acțiunea combinată a câtorva servanți sau membri ai echipajului.

9. ***Deprinderile profesionale*** reprezintă acțiuni automatizate care servesc drept instrumente de lucru, permițând să se transpună în practică deciziile referitoare la cum trebuie procedat, ce operații și mișcări trebuie efectuate pentru îndeplinirea scopului. Ele furnizează mijloacele de ordin fizic și psihologic; la nevoie, insul poate alerga, sări, se poate târî, poate folosi pumnul, pumnalul, pistolul, autovehiculul etc., cu randament ridicat.

• ***Deprinderile de conduită*** (***morale***) constituie cele mai complexe deprinderi dintre toate tipurile cunoscute. Din păcate, manualele obișnuite nu le tratează nici măcar în treacăt. Ele decid dacă achizițiile profesionale vor fi utilizate sau nu într-o situație dată. Primele răspund la întrebarea. *Cum se efectuează acțiunea*?, iar celelalte la întrebările: *Este cazul să se acționaze*? *Trebuie*? *Este legal*? *Este moral*?

Scanned with OKEN Scanner

Această categorie de deprinderi este foarte strâns legată de ceea ce numim **sistemul trăsăturilor de personalitate ale persoanei, calităţile ei psihomorale, configuraţia convingerilor şi atitudinilor (caracterul)**, care, cum se ştie, se reflectă nemijlocit în conduită.

Deşi, la prima vedere, deprinderile de conduită sunt considerate mai curând ca însuşiri, trăsături, calităţi, caracteristici ale personalităţii, la o analiză mai atentă rezultă că este vorba tot de priceperi şi deprinderi (unele mergând până la obişnuinţe), deoarece se formează după acelaşi algoritm ca şi cele profesionale.

C. Formarea deprinderilor

Transformarea cunoştinţelor în priceperi, apoi, în deprinderi constituie un proces complex, adesea de durată apreciabilă şi în a cărui desfăşurare devine obligatorie respectarea anumitor reguli referitoare la succesiunea lucrului, la asigurarea unor condiţii exterioare şi a unei motivaţii pozitive a subiecţilor, la efectuarea unui număr de repetări eşalonate judicios.

Succesiunea generală a formării unei deprinderi este următoarea:

- înţelegerea de către executanţi a rostului acţiunii de învăţat şi acceptarea obiectivului stabilit de către instructor;
- însuşirea cunoştinţelor referitoare la acţiune, familiarizarea cu structura ei;
- transformarea cunoştinţelor în priceperi, prin efectuarea unui anumit număr de exersări;
- transformarea priceperii în deprindere, printr-un număr mult mai mare de repetări;
- perfecţionarea deprinderii prin antrenament.

Fiecare dintre aceste faze cuprinde o sumedenie de reguli, de **algoritmi** ajutători.

Etapele formării deprinderilor

După opiniile majorităţii cercetătorilor, formarea unei deprinderi motrice se realizează pe parcursul a trei etape distincte, fiecare etapă se diferenţiază de celelalte prin numărul de exersări şi prin natura solicitărilor la care sunt supuşi participanţii.

Etapele nu trebuie confundate cu verigile structurii organizatorice a şedinţelor practice, pe parcursul cărora se formează sau se perfecţionează deprinderile. Procesul formării deprinderilor se desfăşoară, de obicei, de-a

Scanned with OKEN Scanner

lungul mai multor şedinţe practice.

Între etape nu există o delimitare precisă, ele se întrepătrund; nu toţi executanţii le parcurg în acelaşi ritm. De regulă, spre sfârşitul fiecărei etape apar elementele celei următoare.

Deşi s-ar putea crede că instructorilor nu le sunt necesare cunoştinţele de mai jos, lor findu-le suficient algoritmul desfăşurării şedinţelor tractice, lucrurile stau altfel. Numai instructorul care înţelege esenţa, specificul fiecărei etape ştie să organizeze activitatea cum se cuvine, să realizeze obiectivele corespunzătoare, să pună în faţa subiecţilor cerinţe raţionale; el nu aşteaptă şi nu pretinde sărirea peste unele trepte, deoarece în acest fel riscă compromiterea pe termen lung a rezultatelor.

Cum s-a arătat, majoritatea specialiştilor admit că formarea unei deprinderi cunoaşte trei etape.

1. ***Etapa prealabilă*** are drept obiectiv familiarizarea executantului cu acţiunea, formarea **reprezentării vizual – motrice**[2] a acţiunii şi formarea priceperii iniţiale, adică dobândirea capacităţii de a o efectua în ritm lent, fără greşeli mari, sub *control conştient aproape total*. Omul este atent exclusiv la ceea ce face, orice întrebare la care trebuie să răspundă duce la întreruperea acţiunii în curs de desfăşurare.

Realizarea în mintea executanţilor, a imaginii mentale, a **modelului** acţiunii, operaţiei sau mişcării constituie primul pas pe calea formării priceperii şi, apoi, a deprinderii. Obiectivul se îndeplineşte, pe de o parte, pe calea demonstrării exemplare şi a explicării acţiunii de către instructor, la nevoie, ajutându-se de desene, planşe, fotografii, imagini cinematografice, ajutoare pregătite din timp, iar pe de altă parte, pe temeiul primelor încercări de execuţie (execuţia de probă). Modelul serveşte subiecţilor ca termen de comparaţie şi de autoreglare, autocorectare.

Dată fiind marea importanţă a reprezentării vizual - motrice a acţiunii, intructorul trebuie să o *demonstreze* şi s-o explice astfel încât să rezulte ceea ce este esenţial, să trezească dorinţa de a imita.

Demonstrarea se face mai întâi în ritm normal, pentru a feri o

---

[2] Ceea ce rămâne în memorie după un prim contact cu acţiunea însuşi. De regulă, acest prim contact constă din ascultarea explicaţiilor date de către instructor, privirea demonstraţiei, câteva încercări de execuţie. Când acţiunea se învaţă după regulament, reprezentarea ia naştere mai greu, doar pe baza citirii textului, examinării schemelor sau a eventualelor ilustraţii foto, precum şi prin intermediul încercărilor de execuţie.

Scanned with OKEN Scanner

imagine – model, spre care subiecţii trebuie să tindă, apoi să reia încetinit şi pe părţi, pentru a se realiza înţelegerea structurii acţiunii de învăţat.

Explicaţiile sunt necesare pentru că, neajutaţi, neîndrumaţi spre a observa ce trebuie, subiecţii nu reţin anumite elemente esenţiale, privirea fiindu-le atrasă de elemente exterioare, adesea şocante, dar neimportante. Pentru acest motiv, de multe ori se simte nevoia descrierii amănunţite a mişcării, operaţiei. Explicarea facilitează mult formarea primelor legături temporare generalizate (exprimarea prin cuvânt); de asemenea, uşurează, mai târziu, transferul, utilizarea acestor legături temporare ca material de construcţie a altor deprinderi. Totodată, el îl ajută pe executant în constituirea limbajului intern, cu ajutorul căruia îşi reglează executarea acţiunii. În realitate, limbajul intern este şi mai prescurtat. Din acest motiv, excesul de explicaţii verbale „îneacă" gândirea executanţilor, îngreunează autoreglarea prin cuvânt.

Când oferă explicaţii, pe timpul demonstrării acţiunilor, instructorii pricepuţi vorbesc telegrafic, evită ipostaza de moşi sfătoşi. Greşit este şi să se explice de la început totul (se încalcă regula accesibilităţii, a paşilor mici). De aceea, iniţial se insistă pe momentele cheie, se recurge la sprijinirea pe cele învăţate anterior sau pe experienţa de viaţă a executanţilor, evitându-se cu grijă explicarea din nou a operaţiilor automatizate (se ajunge la dezautomatizarea lor prin concentrarea inutilă a atenţiei asupra unor elemente parcurse). Este, în schimb, folositoare imitarea mentală a execuţiei, concomitent cu cel care face demonstrarea (înţelegerea survine mai repede, scade numărul de exersări necesare).

Înţelegerea acţiunii se încheie cu elaborarea *proiectului (planului) mental de trecere la execuţie*, care constă într-o schemă a acţiunii şi a punctelor de reper succesive ale acesteia, reglată prin cuvânt, în limbaj interior (fără rostire). Hotărârea de a trece la executarea acţiunii, potrivit planului mental menţionat, joacă un rol important în focalizarea atenţiei asupra unei singure preocupări, trecându-le pe toate celelalte în zonele parţial inhibate ale scoarţei cerebrale.

Încercările de execuţie (*execuţia de probă*) urmează imediat după elaborarea proiectului menţionat. Acestea constituie şi primele exersări, jucând un rol deosebit de mare în desfăşurarea fazelor următoare. Este esenţial ca ele să fie corecte de la început, pentru a se confirma imaginea vizual - motrice şi a o îmbogăţi cu elemente suplimentare, pe care numai încordarea efectivă a musculaturii le poate furniza.

Încercările de execuţie nu au ca scop formarea *priceperii*, ci

Scanned with OKEN Scanner

cunoaşterea mai profundă a acţiunii, deoarece, în acest timp conştiinţa urmăreşte şi reglează mişcările prin limbaj interior (începutul formării legăturilor temporare).

Referirea anterioară la *sistematizarea* ce se produce în această etapă are în vedere că scoarţa care primeşte semnale de la numeroasele grupe de muşchi angajaţi în efectuarea acţiunii (unii în mod inutil, din cauza caracterului iniţial difuz al simţului chinestezic) începe treptat să discrimineze semnalele, confirmându-le numai pe cele folositoare, selectându-le, *sistematizându-le*. Aşa se explică dispariţia treptată a încordării, reducerea consumului energetic, eliminarea greşelilor.

Pe timpul încercărilor de execuţie, scoarţa cerebrală depune o activitate deosebit de intensă, reclamată de urmărirea conştientă a acţiunii. Din această cauză, dacă subiectul nu comite erori mari, este contraindicat să se întrerupă execuţia, deoarece dispar *concentrarea* şi *continuitatea*. Greşelile mici sunt inerente, unele se elimină de la sine, prin activitatea de sistematizare spontană desfăşurată de scoarţa cerebrală.

Din acelaşi motiv este nepotrivit, dăunător ca instructorul să dea celor care se pregătesc explicaţii suplimentare pe timpul încercărilor de execuţie; s-ar întrerupe procesul de formare a primelor legături temporare, iar mulţi dintre ei nici nu ar auzi ceea ce li se spune din cauza încordării cu care urmăresc propriile mişcări. Indicaţiile se dau după terminarea unei încercări sau exersări.

Este cu totul greşit ca în etapa prealabilă să se manifeste preocupări pentru executarea mişcărilor în ritm regulamentar (în barem). Numai ritmul lent permite controlul conştient al lucrului şi, totodată, observarea erorilor, condiţie indispensabilă a eliminări lor.

2. ***Etapa analitico - sintetică***, numită adesea şi faza organizării şi sistematizării deprinderii, urmăreşte ca, prin continuarea exersărilor, să se fixeze corect acţiunea de însuşire, să se formeze *priceperea* cu un anumit grad de automatizare, autocontrolul căpătând treptat întindere de ansamblu, atenţia concentrându-se asupra părţilor mai dificile, abordate mai recent sau în vederea înlăturării anumitor obstacole apărute accidental.

Expresia *analitico - sintetică* arată, că în această etapă, are loc învăţarea acţiunii pe părţi, pe secvenţe accesibile, după care se trece la reunirea părţilor (sinteza, integrarea).

În etapa a doua se realizează învăţarea corectă a acţiunii motrice pe părţi şi, apoi, întrunit. Prin exersare, mişcările necesare se diferenţiază de cele inutile care, treptat, sunt eliminate, în timp ce elementele utile se

Scanned with OKEN Scanner

fixează. Excitaţia nervoasă, iniţial difuză, nesistematizată, circulând pe trasee ocolitoare, se concentrează, se organizează, limitându-se la grupele musculare realmente angrenate în efectuarea mişcării respective.

Progresul este rapid dacă la fiecare repetare subiectul compară mişcarea, rezultatul cu modelul mental, la nevoie, fiind ajutat, în acest sens, de către instructor, prin indicaţii, încurajări, observaţii. Esenţială este cunoaşterea în orice moment a stadiului atins, a greşelilor de înlăturat. Acestea trebuie indicate de către instructor în mod concret, precis şi individual.

Învăţarea pe părţi este o cale de atingere a scopului, nu o dogmă. Trebuie evitată fărâmiţarea excesivă a acţiunii în elemente prea simple şi prea numeroase, ceea ce duce la consum suplimentar de timp.

În ceea ce priveşte corectarea greşelilor de execuţie, iniţial se înlătură cele mari, apoi se continuă cu cele mici, până la eliminarea tuturor. În caz contrar, ele se fixează, fiind greu de înlăturat.

Prin repetare, legăturile temporare, care la început sunt în mod predominant legate de al doilea sistem de semnalizare (limbajul), trec treptat în sfera primului sistem de semnalizare; legăturile temporare se formează direct între excitanţii concreţi, între senzaţiile vizuale, auditive, tactile, motorii. Totodată, scade mult rolul analizatorului vizual. Subiectul îşi dă seama dacă a executat corect pe lumină, ca şi pe întuneric. Deşi spre sfârşitul etapei a doua, mişcările sunt tot mai bine coordonate şi câştigă în viteză, ele încă nu ating ritmul regulamentar, menţinerea calităţii lucrului necesitând încă un control conştient destul de marcat. La sfârşitul etapei analitico - sintetice, s-a format *priceperea - motrice*, acţiunea putând fi efectuată corect, relativ repede, dar sub controlul atenţiei.

3. *Etapa fixării deprinderii sau etapa automatizării* are ca scop realizarea stereotipului dinamic „bătătorirea" legăturilor temporare, automatizarea, *formarea deprinderilor propriu - zise*.

Este permis să se treacă la această etapă numai după formarea priceperii de a efectua acţiunea cu rapiditate relativă, dar fără greşeli. Specificul acestei etape constă în numărul mare de exersări, prin care se obţine creşterea treptată a ritmului execuţiei, apropierea lui de cel regulamentar, reducerea considerabilă a încordării psihice şi a efortului fizic; operaţia începe să curgă, să aibă fluenţă. Conştiinţa devine în mai mare măsură liberă să se preocupe de supravegherea de ansamblu a acţiunii, să rezolve problemele impuse de urmărirea ambianţei.

În cazul tragerii, de pildă, luptătorul este capabil să încarce arma

Scanned with OKEN Scanner

şi să ia poziţia pentru tragere, fără să se concentreze asupra acestor operaţii. Privirea explorează terenul, urmăreşte adversarul, stabileşte căile de acces spre acesta, studiază acoperirile, obstacolele, posibilităţile teroriştilor de a se apropia, de a se ascunde sau îndepărta, punctele favorabile pentru executarea focului de către adversar. Auzul este atent la comenzi şi la ordine, la orice zgomote semnificative sub raportul misiunii de îndeplinit.

Mintea determină corecţiile de ochire pe baza semnalelor primite de la analizatorul vizual.

În cazul conducerii auto, etapa automatizării necesită modificarea uşoară, treptată a condiţiilor de lucru pentru a da deprinderii plasticitatea necesară, a favoriza generalizarea, transferul, evitându-se rigiditatea legăturilor temporare. Cu fiecare repetare întrunită, se urmăreşte scurtarea timpului de execuţie, creşterea preciziei, a siguranţei, reducerea efortului.

Aşa cum s-a mai arătat, etapa automatizării înseamnă concentrarea proceselor nervoase în analizatorul motor. Controlul vizual se reduce tot mai mult, lărgindu-se rolul simţului chinestezic. Căile nervoase, pe care au circulat frecvent excitaţiile de la organele de simţ (inclusiv cel chinestezic) s-au „bătătorit" treptat, într-o măsură considerabilă. „Rapoartele" unor muşchi despre faptul că *şi-au jucat rolul* constituie semnale pentru intrarea în acţiune a celor ce vin la rând. Executarea acţiunii devine autonomă, independentă de limbajul interior, de controlul vizual, auditiv etc. Lucrul se desfăşoară „de la sine", merge şi „cu ochii închişi".

Apar semnalele deprinderii: *rapiditate, precizie, siguranţă, eliminarea timpilor morţi, a eforturilor inutile, a încordării; se manifestă stabilitatea rezultatelor, posibilitatea integrării acţiunii învăţate în altele, mai complexe, fără deteriorarea vizibilă a clităţii. Controlul conştient vizează din ce în ce mai mult ansamblul acţiunii, intervenţia lui fiind necesară doar dacă apar obstacole.*

Ca urmare, conştiinţa îşi poate îndeplini rolul ei de organizare şi de coordonare a întregii activităţi în vederea atingerii unor obiective mai cuprinzătoare.

Etapa automatizării încheie *formarea deprinderii.* Exersările efectuate în continuare în scopul evitării degradării, stabilirii legăturilor temporare, prin nefolosirea lor îndelungată, ori pentru apropierea de nivelul maxim al performanţelor posibile poartă denumirea de antrenament.

Automatizarea unei acţiuni, rareori înseamnă scoaterea ei din

Scanned with OKEN Scanner

circuitul preocupărilor. De obicei, o dată configurată, ea devine „material de construcţie" pentru formarea unei priceperi noi, mai complexe. Unele dintre acestea sunt transformate în deprinderi superioare, şi lanţul continuă. Totuşi, nu orice pricepere trebuie să devină deprindere şi nu toate deprinderile intră în compunerea noilor priceperi. Există şi puncte terminus.

Un exemplu sugestiv îl reprezintă învăţarea scrierii: priceperea de a desena bastoane, ovale, cârlige – priceperea de a scrie litere – deprinderea de a scrie fiecare literă – priceperea de a le combina în cuvinte – deprinderea de a scrie cuvinte – priceperea îmbinării cuvintelor în propoziţii şi în fraze.

De la o anumită treaptă în sus, operaţiile devin atât de complexe încât nu mai pot fi şi nici nu trebuie automatizate ca atare, deoarece apare pericolul rigidizării. Tragerea cu pistolul, cu pistolul – mitralieră, de exemplu, nu trebuie automatizată în întregul ei, ci doar unele dintre operaţiile componente. Alte acţiuni, cum sunt cele senzoriale (determinarea distanţelor, a corecţiilor de ochire) rămân priceperi. Tot pricepere, dar de data aceasta de nivel mai înalt, înseamnă şi combinarea diferitelor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi elementare într-o acţiune tactivă de complexitate sporită (atacul, apărarea, cercetarea unui obiectiv).

Principalele reguli ce trebuie respectate pentru reuşita formării deprinderilor:

- acţiunile complexe se împart în „porţii" accesibile, care se reunesc, se integrează pe măsură ce sunt parcurşi paşi noi, astfel încât controlul conştient să nu se extindă, concomitent, asupra mai multor operaţii necunoscute;
- paşii se parcurg într-o succesiune dictată de logica didactică, cel mai adesea foarte diferită de logica regulamentară a acţiunii, după ce aceasta a fost învăţată;
- iniţial, accentul se pune pe corectitudinea execuţiei, nu pe atingerea baremului (la acesta se ajunge firesc prin reducerea treptată a timpului de efectuare a mişcărilor, prin faptul că ele încep să curgă tot mai repede, pe măsură ce scade rolul controlului conştient);
- instructorul trebuie să obţină adeziunea intimă a subiecţilor la obiectivele didactice stabilite; numic nu se învaţă dacă oamenii nu doresc acest lucru;

Scanned with OKEN Scanner

- exersările nu vor începe înainte ca executanții să fi înțeles bine modul de efectuare a mișcării, operației;
- numărul de repetări dintr-o repriză va fi astfel stabilit încât să nu se ajungă la oboseală excesivă, la saturație, la monotonie. De obicei, formarea deprinderilor nu se rezolvă într-o singură ședință de instruire;
- exersările mai numeroase vor fi distribuite, eșalonate în așa fel încât să nu survină uitarea până la ședința următoare;
- procesul formării deprinderii trebuie să fie permanent conștient, executantul să înțeleagă ce are de făcut, la ce îi va servi ulterior ceea ce i se cere să învețe, cum trebuie să lucreze, ce erori să evite, care este stadiul atins în fiecare moment al instruirii, ce neajunsuri are de înlăturat.

Cele mai dificile probleme le ridică, așa cum se va vedea, analiza acțiunilor complexe, cu alte cuvinte **secvențializarea** lor, și structurarea potrivit cerințelor logicii didactice.

D. <u>Degradarea, slăbirea deprinderilor</u>

Asemenea oricărei achiziții dobândite prin învățare, și deprinderile suferă de boala bătrâneții, slăbesc prin nefolosire. După un timp, performanțele se reduc, reapar, încordarea, erorile, inițial mici, de execuție. Stereotipul dinamic coboară la nivelul priceperii, necesitând recurgerea la reglarea conștientă, ceea ce înseamnă ritm mai redus, calitatea mai slabă.

Cel mai repede se degradează deprinderile complexe, cu verigi simultane care cer o coordonare foarte fină, de felul executării tragerii propriu - zise, al manevrelor dificile pe timpul conducerii auto. Procesul slăbirii deprinderilor nu este uniform la toți oamenii, după cum nici diminuarea memoriei și a altor procese psihice nu este identică. De regulă, prin efectuarea unui număr relativ mic de exersări, se ajunge la reautomatizarea operației sau mișcărilor.

Nu reprezintă o slăbire a deprinderii scăderea randamentului, a calității execuției anumitor verigi efectorii dintr-o acțiune automatizată ca atare, când se încearcă combinarea, integrarea lor în activități de rang superior, fenomenul este firesc, fiind vorba, de fapt, de o nouă pricepere care, cum știm, ia naștere sub controlul conștient tocmai din cauza condițiilor noi în care se valorifică vechile achiziții.

Scanned with OKEN Scanner

1. *Factorul emoțional, oboseala*

Deprinderile sunt supuse şi altor factori dezorganizatori, chiar mai puternici. Astfel, pe timpul valorificării, se pot degrada brusc sub imperiul unor emoții foarte puternice (afecte): frica profundă, panica, groaza, bucuria de nestăpânit, tristețea. De asemenea, atunci când persoana este stăpânită de o surpriză puternică (simte prea mult, înțelege prea puțin). Cu rateuri supărătoare funcționează deprinderile şi în caz de oboseală fizică sau/şi psihică marcată. Nici uzura morală, descurajarea, dezgustul, starea de lehamite, nu favorizează valorificarea la nivel superior a acțiunilor automatizate.

2. *Modificarea condițiilor de lucru*

Ori de câte ori o deprindere formată în anumite condiții este utilizată în împrejurări diferite, fluența acțiunilor scade, calitatea lucrului descreşte, gradul automatizării se dovedeşte nesatisfăcător, apar greşelile de execuție. Conştiința pericolului fizic sau de altă natură, prezența neobişnuită a persoanelor cu funcții mari la unele activități, în imediata apropiere a executanților, condițiile meteo, altele decât cele de la antrenamente, echipamentul diferit, impunerea altui ritm al execuției, climatul psihomoral tensionat pe neaşteptate, sunt câțiva factori perturbatori de care este bine să se țină seama, în primul rând la exerciții şi la antrenamente, dar şi pe timpul misiunilor.

Aşa se explică de ce este bine ca şefii cu funcții mari să fie prezenți la pregătirea diferitelor exerciții demonstrative, ca subiecților să li se impună condiții de instruire mai dificile decât cele în care se estimează că vor fi solicitați.

În ceea ce priveşte condițiile exterioare ale exersării, în cazul oricărui tip de deprindere, acestea nu trebuie să se schimbe radical de la o repriză de exersare la alta, pentru a nu îngreuna formarea deprinderilor. Bunăoară, o acțiune cu care executantul s-a familiarizat pe lumină trebuie luată de la capăt dacă înainte de automatizarea ei, măcar parțial, se trece la exersare pe întuneric. La fel se petrec lucrurile dacă se îngreuiază excesiv echipamentul, dacă se pretind eforturi fizice mult mai mari sau lucrul la temperaturi foarte scăzute sau foarte ridicate.

Argumentul că lupta se duce în orice condiții este valid, dar etapele inițiale de învățare necesită condiții optime din toate punctele de vedere. Apropierea instruirii de fizionomia luptei trebuie realizatăă treptat, respectând principiul accesibilității şi al gradării judicioase a

Scanned with OKEN Scanner

eforturilor, indiferent de natura acestora.

Supraautomatizarea

Semnalăm, aici, un aspect curios, legat de deprinderile temeinice, formate mai mult şi utilizate în mod curent: lanţul de semnale iese într-atât de sub controlul conştiinţei, încât, după o perioadă oarecare de la automatizarea acţiunii, subiectul nu mai este în măsură să explice prin ce mişcări succesive se realizează acţiunea în cauză. Pentru a desprinde elementele componente, este nevoit s-o execute din nou, analizând-o cu mare atenţie. De aceea, instructorii care nu au mai **demonstrat de câtva timp o operaţie motorie mai dificilă trebuie să recitească din bibliografie descrierea ei.**

Antrenamentul ideo - motor

Altă curiozitate a acestei importante componente a instruirii: când nu există condiţii pentru repetarea efectivă a unor deprinderi importante, în scopul evitării degradării lor prin nefolosire vreme îndelungată (mai ales a celor predominant intelectuale sau motorii), se poate recurge cu rezultate bune la aşa - numitul **antrenament ideo - motor** (exersare în gând).

Perfectabilitatea deprinderilor. Curba progresului

Una dintre caracteristicile deprinderilor, subliniată în lucrările de psihologie, este **perfectabilitatea lor**: prin antrenament susţinut *interesat*, conştient, bine organizat, calitatea lucrului creşte necontenit, este drept însă, din ce în ce mai puţin spectaculos. Explicaţia constă în formarea destul de rapidă a reprezentării vizual – motrice, în preluarea şi valorificarea unor achiziţii anterioare care permit subiectului să atingă destul de perede stadiul *priceperii*, ceea ce dă senzaţia avansării în ritm alert. Ulterior, progresul este mai lent, intervine aşa – numitul platou, o aparentă stagnare, observată şi la sportivii de înaltă performanţă care exersează deosebit de stăruitor.

F. Interacţiunea deprinderilor

În general, deprinderile anterioare influenţează pozitiv formarea altora noi; omul are termeni de comparaţie, puncte de sprijin, întocmai ca la însuşirea cunoştinţelor (vezi aşa - numitele *ancore*). În ultimă instanţă, numărul de mişcări importante ce pot fi efectuate de părţile mobile ale corpului sunt limitate. Dar prin combinarea lor rezultă operaţii şi acţiuni

Scanned with OKEN Scanner

de o extraordinară varietate. Persoana care şi-a însuşit aceste mişcări, precum şi capacitatea, priceperea de a le combina dispune de un vast „material de construcţie" gata pregătit, asemenea modulelor prefabricate. Ea va depune mai puţine eforturi pentru a dobândi noi priceperi şi deprinderi, putându-se spune că are deprinderea de a-şi forma deprinderi, ceea ce-i permite să se autoinstruiască cu succes.

1. ***Transferul deprinderilor*** semnifică influenţa pozitivă a vechilor acţiuni automatizate asupra celor în curs de însuşire. Fenomenul intervine vizibil când deprinderile noi au unele elemente apropiate sau comune cu cele vechi: dactilografa cu experienţă trece uşor la tastatura calculatorului electronic pentru procesarea de texte; motociclistul învaţă mai uşor conducerea unui autocamion (regulile de circulaţie sunt comune, chiar între funcţionarea motoarelor sunt unele similitudini); pianistul se acomodează repede la orgă, în comparaţie cu un strungar; luptătorul dintr-o formaţie de însoţire face faţă în timp scurt misiunilor de intervenţie antiteroristă; trăgătorul foarte bun cu pistolul - mitralieră devine destul de repede la fel de bun la tragerea cu pistolul sau cu puşca - mitralieră (un set întreg de operaţii elementare din algoritmul tragerii se transferă, se integrează aproape neschimbate în acţiunea nouă, cum este cazul ochirii, al apăsării pe trăgaci etc.).

Transferul este facilitat de caracterul conştient al învăţării, de înţelegerea proceselor ce stau la baza funcţionării mijloacelor tehnice sau a schemelor operaţionale utilizate în câmpul operativ: luptătorul care a înţeles bine tehnica păstrării unei poziţii de apărare învaţă mai repede forma de luptă complementară – atacul. La fel, cine stăpâneşte temeinic tehnica anihilării unor atentatori într-o clădire, îşi însuşeşte în timp mai scurt modul de a acţiona într-o zonă cu vegetaţie deasă, iar cine nu are probleme la tragerea cu mâna dreaptă se deprinde repede să tragă şi cu stânga.

2. ***Interferenţa deprinderilor*** reprezintă un transfer negativ, fiind vorba de influenţa dăunătoare a celor anterioare asupra procesului formării celor noi. Fenomenul survine frecvent când se impune înlocuirea vechilor procedee cu altele noi, precum şi atunci când modelele noi de tehnică răspund altfel la aceleaşi manipulări. Dactilografa deprinsă cu un tip de tastatură comite, iniţial, erori sistematice trecând de la altă maşină de scris. Când se schimbă regulamentele de front, de tragere, de gardă sau de tactică, vechile deprinderi mai ales dacă au fost bine automatizate, ies la iveală, îndeosebi la cadrele cu ani mulţi de serviciu.

Efectele negative ale interferenţei deprinderilor (nu numai a celor

Scanned with OKEN Scanner

motrice) iau câteodată şi forme hazlii, dar în situaţii de confruntare pot deveni foarte dăunătoare – cazul modelelor de armament, de mijloace de legătură sau de transport noi, care prezintă multe asemănări, dar şi anumite deosebiri funcţionale (asigurare – dezasigurare, alimentare).

Interferenţele survin nu numai pe timpul formării noilor deprinderi, dar şi mai târziu, pe parcursul activităţii, al utilizării efective a achiziţiilor mai recente, insuficient stabilizate.

Fenomenul ilustrează convingător afirmaţiile despre stabilitatea stereotipului dinamic, despre desfăşurarea autonomă a acţiunilor bine fixate, a ieşirii lor de sub controlul conştient.

Prevenirea interferenţei pe timpul activităţii presupune ca noile deprinderi să fie formate la fel de bine ca şi cele vechi, ori, pentru noi, tocmai aceasta este problema: ce trebuie să facă instructorul pentru a evita manifestarea interferenţei pe timpul instruirii?

Mijloacele de care dispune sunt următoarele:

- atenţionarea executanţilor asupra posibilităţilor şi momentul apariţiei fenomenului, sublinierea deosebirilor, a constrastului;
- explicarea clară a noilor condiţii de lucru;
- concentrarea atenţiei celor care se instruiesc asupra momentelor când se produce „alunecarea" pe vechiul făgaş;
- exersarea mai intensă – separat – a noului procedeu de acţiune.

Este de datoria instructorilor ca ori de câte ori pregătesc formarea unor deprinderi noi să aibă în vedere şi aspectele legate de transfer şi interferenţă. Timpul folosit de ei în acest scop este infim în comparaţie cu cel câştigat prin utilizarea transferului sau care ar trebui consumat ulterior pentru înlăturarea efectelor interferenţei.

Concret, problema este rezolvată pin analiza măsurii în care deprinderile anterioare sunt de natură să ajute sau să îngreuneze formarea celor noi.

G. Particularităţi în formarea diferitelor tipuri de deprinderi

Împărţirea acţiunilor complexe în verigi (componente) *intelectuale*, *senzoriale* sau *motrice* nu este un lucru de prisos, ci unul de utilitate evidentă, deoarece în însuşirea lor există anumite particularităţi de care nu se poate face abstracţie.

La formarea unei *deprinderi intelectuale*, se urmăreşte nu automatizarea acţiunii în sine, ceea ce, de altfel, nici nu este posibil. Prin natura ei, deprinderea intelectuală se derulează sub control conştient

Scanned with OKEN Scanner

accentuat; când discutăm sau recităm o poezie nu putem rezolva mental probleme de matematică şi invers. În deprinderea intelectuală se automatizează succesiunea verigilor, eliberându-se scoarţa cerebrală de obligaţia urmăririi structurii acţiunii. De pildă, nu se poate automatiza darea ordinului de misiune, ci doar succesiunea în care se expun punctele acestuia. Tot aşa, când scriem un raport obişnuit, ne gîndim la conţinutul acestuia, la formulele de folosit, nu al felul cum se scrie o literă sau alta, la locul unde plasăm antetul, data, destinatarul, semnătura. Acestea au devenit deprinderi intelectuale. Dacă asemenea operaţii simple nu s-au automatizat, subiectul este nevoit să se oprească la fiecare pas pentru a rezolva „subproblemele".

Una dintre cele mai importante particularităţi ale deprinderilor intelectuale constă în numărul relativ mic de repetări necesare pentru configurarea lor – 7 - 10, potrivit celor mai mulţi autori – şi aceasta, deoarece nu este vorba de eliminarea mişcărilor parazite, ci de întipărirea în memorie a succesiunii operaţiilor. Chiar şi acest număr relativ mic de repetări trebuie să se efectueze modificând datele problemelor, pentru a nu se ajunge la *fixarea* rigidă a acestora, obiectivul fiind acela de a întipări **ordinea, succesiunea** verigilor.

Spre deosebire de deprinderile motrice, în cazul celor intelectuale, demonstrarea acţiunii îmbracă o formă specifică: instructorul pronunţă cu voce tare denumirea operaţiilor mentale pe care le efectuează (caut necunoscuta, compar datele, efectuez împărţirea). Alteori, este suficient să explice, eventual să dicteze în prealabil algoritmul rezolvării problemei, cursanţii ghidându-se după acestea, fără a mai fi necesară demonstrarea.

1. ***Deprinderile motrice*** necesită cam 70 - 80 de repetări, eşalonate în câteva reprize, pe când cele senzoriale (cum este cazul ochirii prin înălţător-cătare) ating stadiul de deprindere temeinic elaborată numai după câteva sute de exersări.

2. ***Deprinderi senzoriale*** necesită un număr foarte mare de exersări, de obicei de ordinul sutelor, cum este cazul ochirii, al determinării distanţelor cu erori de cel mult 10%, a descoperirii obiectivelor bine mascate.

Probleme deosebite ridică deprinderile deopotrivă senzoriale şi intelectuale, referitoare la recunoaşterea persoanelor, la memorarea anumitor detalii semnificative pentru situaţiile operative. Este vorba de îmbunătăţirea lucrului organelor de simţ şi al proiecţiilor acestora din

Scanned with OKEN Scanner

scoarţa cerebrală, cărora le revine rolul de a discrimina în timp foarte scurt şi a recunoaşte excitanţi de felul vocii umane, mersul specific, gesturilor, ticurilor, semnelor particulare, chiar când se urmăreşte de către cei interesaţi mascarea lor. Aceste aspecte sunt privite de obicei ca ţinând de domeniul călirii psihomorale, dar, în fond, ele reprezintă priceperi şi deprinderi a căror formare, menţinere şi perfecţionare se supun întru totul regulilor privind categoriile examinate în prezentul capitol al lucrării.

La fel ca în cazul deprinderilor intelectuale şi al celor motrice, deprinderile senzoriale se formează şi se dezvoltă, în procesul instructiv-educativ, prin intermediul rezolvării repetate de probleme, de situaţii dificile anume create. Pe parcursul acestora, executanţilor li se oferă iniţial un model, după care li se prezintă o situaţie de acelaşi fel, dar cu alţi parametri, cerându-li-se să stabilească ei datele reale.

Asemănător se procedează în cazul deprinderilor auditive etc., atât ziua cât şi noaptea.

3. ***Deprinderea de lucru în colectiv*** se formează numai după însuşirea de către fiecare participant a deprinderilor individuale, acestea putând fi, la rândul lor, simple, complexe, combinate. Dacă, în general, o deprindere motorie simplă se formează după câteva zeci de repetări (salutul militar executat regulamentar necesită cam 30 - 40 exersări, întoarcerea la stânga - împrejur, în medie peste o sută), deprinderile colective se constituie prin intermediul unui număr mai mic de reluări ale acţiunii în grup, de obicei 5 - 10, în raport cu gradul de dificultate şi cu nivelul motivaţiei executanţilor.

4. ***Formarea deprinderilor complexe*** ridică unele probleme specifice, deoarece trebuie îmbinate mai multe mişcări (operaţii) parţiale, dar efectuate simultan. Tragerea, conducerea auto oferă exemple foarte convingătoare sub acest aspect. Asigurarea succesiunii didactice corecte este posibilă numai dacă instructorul a analizat temeinic structura regulamentară a acţiunii şi a stabillit în ce ordine este mai indicat să fie parcurse mişcările, operaţiile componente.

4.1. *Secvenţializarea acţiunii*

Secvenţializarea constituie activitatea pregătitoare depusă de instructor în etapa proiectării şedinţei de instruire, în scopul împărţirii acţiunii complexe de învăţat în *porţii*, în *paşi mici*, precum şi pentru elaborarea schemei de grupare a verigilor în secvenţe de instruire, respectând cerinţele logicii didactice.

Scanned with OKEN Scanner

Fragmentarea este impusă de cerințele ce decurg din principiul accesibilității, dar ea nu trebuie împinsă prea departe. *Porțiile* trebuie să reprezinte niște unități de sens, cu un scop ușor de sesizat, chiar dacă este parțial: introducerea cartușelor și golirea acestora, fixarea încărcătorului la armă și scoaterea lui din locașul de la cutia mecanismelor, ochirea, apăsarea pe trăgaci, pornirea și oprirea motorului, schimbarea vitezelor de la mic la mare și invers, virajul la dreapta, virajul la stânga, depășirea etc.

De exemplu, nu are rost să fragmentăm în două mișcări distincte (doi timpi) salutul militar. Totul depinde de gradul de dificultate raportat la executanți concreți (cursanții cu experiență bogată învață mai repede „porții"mai mari).

Secvențele nu vor fi nici prea lungi, pentru că se învață greu. Accesibilitatea materiei de însușit este favorizată de păstrarea măsurii, gândind temeinic asupra pașilor tactici de urmat.

Deși lucrările de metodică nu tratează problema, din practica instruirii a rezultat că atunci când se învață o porție trebuie însușită și inversa ei, deoarece în caz contrar nu s-ar putea reveni la puctul de plecare pentru o nouă exersare. Desigur, în etapa reunirii părților, executanții reușesc să distingă mișcarea propriu-zisă de opusul ei, efectuându-se în legătură cu ceea ce urmează.

Cu toate că la prima privire problema secvențializării poate părea simplă, întrucâtva o adevărată „teoretizare", realitatea e că ea merită multă atenție. În absența unei analize pertinente a structurii acțiunii nu se pot stabili tipul fiecărei verigi (intelectuală, senzorială, motrice), ordinea în care logic să fie învățate, numărul aproximativ de exersări, timpul afectat în acest scop, modul de adăugare treptată de noi verigi, pe măsura însușirii celor vechi.

Particularitățile apar mai ales în etapa a doua a procesului formării deprinderilor de acest fel.

Ideea de bază constă în însușirea succesivă a mișcărilor, operațiilor respective, iar *pe măsura aducerii fiecăreia la nivel de pricepere*, se procedează la integrarea lor, adăugând mereu câte una, pentru a nu obliga creierul să urmărească simultan mai multe componente noi, ceea ce, după cum s-a explicat, nu este posibil deoarece în scoarță nu poate exista decât un focar dominant de excitație optimă. Dacă apar alți stimuli, dar nu destul de puternici pentru a-l inhiba pe cel anterior, are loc un fenomen interesant de *concentrare a excitației*, de atragere a ei spre focarul dominant și, implicit, de întărire a acestuia.

Scanned with OKEN Scanner

4. 2. *Integrarea părților acțiunii*

Acest proces începe după ce primele două secvențe au ajuns la nivelul de priceperi inițiale. Dacă s-ar integra doar secvențele automatizate, în momentul reunirii lor ar trebui învățate în mare măsură, ca urmare a schimbării condițiilor de lucru. Pe lângă aceasta, integrarea treptată mai are un efect pozitiv: secvențele reunite inițial încep să se automatizeze de la sine, deoarece sunt reluate de mai multe ori, pe măsura adăugării de noi verigi ale lanțului.

Norma de exersare

Este necesar ca executanții să știe care este numărul minim de repetări pentru îndeplinirea obiectivului didactic. După efectuarea normei de exersare, ei raportează instructorului pentru a fi controlați asupra nivelului atins. Cunoaşterea rezultatului, prin confirmarea lui de către conducătorul şedinței, reprezintă un puternic factor motivant.

Acest număr nu este arbitrar, el fiind stabilit de către instructor în raport de:

- timpul de care dispune (durata şedinței, numărul şi complexitatea problemelor de învățat;
- exersările implicite ce se fac pe timpul integrării operațiilor transformate succesiv în priceperi inițiale;
- consumul de energie necesar (să se evite suprasolicitarea unei grupe de mușchi, a unui analizator, respectiv să nu se ceară repetarea într-o repriză de o sută de ori a ochirii ori a cățărării pe frânghie).

III. Formarea priceperilor intelectuale

Acestea iau naştere nu repetând mişcarea pur şi simplu, ca în cazul întoarcerii la stânga-împrejur sau al luării poziției pentru tragere culcat, ci rezolvând *exerciții aplicative*, adică soluționând un şir de probleme de un anume fel, bazate pe acelaşi tipic, dar cu date mereu schimbate, pentru a evita repetarea sterilă, monotonă. Denumirea *aplicativ* vine de la faptul că în rezolvarea exercițiului are loc aplicarea cunoştințelor, a regulilor însuşite anterior şi, totodată, pentru că problemele trebuie să fie dintre acelea cu care cursanții se vor întâlni în activitatea practică de îndeplinire a atribuțiilor funcționale.

IV. Formarea deprinderilor de conduită

Spre deosebire de deprinderile de specialitate, cele de conduită

Scanned with OKEN Scanner

nu reprezintă simple capacităţi instrumentale, neutre sub raportul valorilor morale. Ele exprimă atitudinile omului faţă de lume, de semeni, de sine, au la bază convingerile persoanei, iau naştere şi evoluează în raport cu modificările ce se produc în sistemul motivaţional, deşi, la rândul lor, influenţează vizibil interesele, aspiraţiile, tendinţele şi înclinaţiile omului. De aici şi rolul cu totul deosebit al conştiinţei omului la perfecţionarea propriei sale structuri psihomorale, ale autoeducaţiei.

Comparativ cu deprinderile profesionale, cele de conduită depind în mai mare măsură de formaţia morală a persoanei, de experienţa de viaţă, de şocurile pe care le-a trăit, de valorile practicate în mediul uman de proveniență. Ele se impun cu forţă în conduita omului, având rol de factori organizatori, catalizatori, declanşatori şi de susţinători sau, după caz, de inhibatori.

Deprinderile morale se împart în peste 20 de grupe distincte, fiecare fiind raportată la un domeniu al comportamentului, implicit la un domeniu al educaţiei: educaţia *morală* (propiu - zisă), *civică*, *patriotică*, *militară*, *religioasă*, *estetică*, *ecologică*, *pentru democraţie*, *pentru pace*, *pentru viaţa de familie*, *juridică*, *politică*, *sexuală*, *sanitară*, *artistică* etc.

Toate domeniile de mai sus, şi altele necuprinse în enumerare, ţin de latura socială a vieţii oamenilor, sunt deci puternic impregnate de elemente morale (de exemplu, manifestăm grijă faţă de natură tot cu gândul la binele comun).

Condiţii de îndeplinit pentru formarea deprinderilor de conduită

În spiritul celor afirmate, atunci când se urmăreşte formarea deprinderilor morale, este necesar să fie întrunite anumite condiţii:

- să existe obiective justificate organizaţional şi social;
- să se înceapă cu dobândirea de cunoştinţe despre obiectivele respective (învăţarea regulilor prin explicare, demonstrare, argumentare, exemplul personal);
- să se obţină înţelegerea şi acceptarea sinceră a regulilor de către cei care se instruiesc;
- să se urmărească exersarea (aplicarea în practică) regulilor ori de câte ori se ivesc situaţii potrivite (spre deosebire de deprinderile profesionale, pentru a căror utilizare prilejul se creează);
- să se controleze modul de aplicare a regulilor, să se desfăşoare muncă de îndrumare, de încurajare, de stimulare;

Scanned with OKEN Scanner

- să se creeze un climat psihomoral corespunzător obiectivelor avute în vedere, prin organizarea unui cadru instituțional exigent, care să oblige la respectarea regulilor;
- să se acționeze în așa fel încât executanții să fie motivați în permanență pentru respectarea cerințelor formulate cu privitre la conduita lor morală;
- să se desfășoare o muncă sistematică de cunoaștere nemjlocită a comportamentului subordonaților, a progreselor obținute de fiecare, precum și a greșelilor specifice de înlăturat;
- cunoașterea de către instructori a modului în care se cuvine procedat pentru formarea deprinderilor de conduită.

În procesul formării și consolidării deprinderilor de conduită sunt prezente fenomenele transferului și al interferenței, precum și al degradării în timp, mai ales dacă asupra persoanei acționează factori de sens stresant, perturbator. Printre aceștia, la loc de frunte se află frustrațiile de ordin social, nemulțumirile profunde, interesele contradictorii, emoțiile puternice.

Particularități ale deprinderilor de conduită

Spre deosebire de exersările pentru formarea deprinderilor profesionale, cele vizând conduita morală nu se pot planifica la fel de riguros.

Obișnuințele și ticurile

Pe lângă priceperi și deprinderi, în activitatea fiecăruia există și obișnuințe. Acestea reprezintă părți, elemente ale comportamentului, care nu numai că sunt automatizate în grad mai înalt decât deprinderile, dar cu timpul au devenit necesități funcționale (obișnuințele igienice, exercițiile fizice zilnice, odihna de după masă, ținerea în ordine a obiectelor, folosirea completă a timpului de muncă, menținerea antrenamentului intelectual, preocupările pentru îmbogățirea culturii personale, pentru o viață de familie bogată, grija față de armamentul personal, fumatul, consumul excesiv de băuturi alcoolice, exprimare verbală suburbană).

Imposibilitatea satisfacerii acestu tip aparte de *trebuințe*, dintre care unele sunt de-a dreptul dăunătoare, produce o stare de insatisfacție, de neliniște, ceea ce nu se întâmplă în cazul priceperilor sau al deprinderilor.

În conduita unor persoane cu psihic fragil, timide, stresate, neobișnuite sau incapabile să se concentreze, se întâlnesc adesea ticuri –

Scanned with OKEN Scanner

mişcări foarte simple, gesturi, manifestări verbale cu caracter parazitar – dacă nu dăunătoare, cel puţin inutile. Unele ticuri sunt de natură motorie – mişcări bruşte, intempestive, îndeosebi ale muşchilor faciali şi ai gâtului – altele ţin de ritmul exprimării verbale, de fluenţa acesteia, de repetarea frecventă a unor formule parazitare, supărătoare, rizibile (*vasăzică, nu-i aşa, da? nu? ca să zic aşa* etc.).

Ticurile verbale sau de altă natură sunt deosebit de supărătoare chiar incompatibile cu calitatea lucrătorilor Ministerului de Interne.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Ioan Bontaş, **Pedagogie**, Editura All, Bucureşti, pag. 92 – 96.
2. Colectiv autori, **Îndrumar de psihopedagogie şi metodică**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 121 – 137.
3. Colectiv autori, **Psihopedagogia instruirii**, Serviciul de Protecţie şi Pază, Bucureşti, 1994, vol. I, pag. 93 – 164.
4. Colectiv autori, **Metode moderne utilizate în învăţământul de specialitate**, Editura Ministerului de Interne, Bucureşti, 1998.

Scanned with OKEN Scanner

15

EVALUAREA CUNOŞTINŢELOR ŞI DEPRINDERILOR. DOCIMOLOGIA

Aprecierea este inseparabilă de măsură, drept pentru care omul se naşte sub egida măsurii, a comparaţiei calitative şi cantitative cu alţii.

Evaluarea este o componentă importantă a procesului de învăţământ cu efecte deosebite în funcţionarea sistemului educaţional.

1. Conceptul de evaluare

Se folosesc şi alţi termeni similari celui de evaluare, ca: examinare, estimare, verificare (control), apreciere, notare etc.

Etimologic provine din latinescul examen – cântărire, probă, control, verificare şi apreciere, examen, examinare; din franceză, evaluation – control, verificare, apreciere, estimare şi evaluare; din engleză, examination, – estimation, verification, control, appreciation şi valuation (assessment) – examinare, estimare, apreciere, evaluare; din latinescul concursus – confruntare, competiţie şi apreciere pe bază de competenţă.

Evaluarea (examinarea) este actul didactic complex, integrat întregului proces de învăţământ, care asigură evidenţierea cantităţii cunoştinţelor dobândite şi valoarea (nivelul, performanţele şi eficienţa) acestora la un moment dat - în mod curent, periodic şi final, oferind soluţii de perfecţionare a actului de predare - învăţare.

Evaluarea este o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informaţii despre starea, funcţionarea şi/sau evoluţia viitoare, probabilă, a unui sistem.

Evaluarea este actul didactic care determină promovarea sau nepromovarea studenţilor dintr-o etapă (an) de învăţământ în altele, iar în cazul când ea se realizează sub formă de concurs, asigură ocuparea unui loc într-un grad (profil) de învăţământ sau într-un loc de muncă al domeniului de activitate, în conformitate cu competenţa profesională. Calitatea, valoarea şi eficienţa ridicate ale evaluării implică pricepere,

Scanned with OKEN Scanner

corectitudine, obiectivitate şi responsabilitate din partea profesorilor examinatori; de asemenea, necesită eliminarea subiectivităţii în aprecierea celor examinaţi, deoarece pot exista situaţii de subiectivitate în plus sau în minus în notare de 1 - 3 puncte.

Docimologia - ştiinţa examinării (evaluării)

Pentru fundamentarea ştiinţifică, ridicarea calităţii şi eficienţei evaluării, pentru asigurarea corectitudinii şi obiectivităţii acesteia, începând din anul 1922, s-a declanşat o acţiune de orientare şi cercetare a actului de evaluare, fapt ce a dus la **apariţia şi dezvoltarea unei ştiinţe a evaluării (examinării), care a fost numită docimologie**. Termenul a fost luat din limba greacă: dokime - probă, cântărire, examen; dokimazo - examinez, mod de examinare; logos - ştiinţă; dokimastes - examinator; dokimastikos - apt de a examina; dokimastika - ramura docimologiei, care se ocupă cu pregătirea examinatorilor. Iniţiatorii docimologiei au fost: savantul francez Henri Pieron, soţia acestuia şi Henri Longier. În ţara noastră au fost mai mulţi specialişti care s-au ocupat de docimologie, printre care prof. I. Nestor, în 1937 şi academician prof. Vasile Pavelcu - discipol (student) al lui Henri Pieron.

Docimologia este ştiinţa examinării sau ştiinţa care se ocupă cu studiul examenlor, concursurilor şi notării, a formelor, procedeelor şi mijloacelor care asigură aprecierea justă şi obiectivă a cunoştinţelor celor examinaţi (V. Pavelcu, *Principii de docimologie - Introducere în ştiinţa examinării*, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968, pag. 9 - 17).

Docimologia are un rol foarte important în orientarea şi selecţia şcolară şi profesională, în indicarea locului potrivit al fiecărui om în sistemul de relaţii şi valori sociale.

Ştiinţa examinării se bazează pe cunoştinţe de psihologie generală şi individuală, de pedagogie.

Evaluarea a fost mult timp consideratã ca o metodă de învăţământ, de control şi de apreciere a cunoştinţelor la anumite intervale de timp - trimestriale sau semestriale, anuale sau finale (bilanţ) - la terminarea unui ciclu de studii. Astăzi, ea este consideratã ca un act didactic complex, integrat întregului proces de învăţământ, în cadrul căruia acţionează principiul feed-back -ului.

2. Componentele evaluării:

a) *controlul* (*verificarea*) este componenta evaluării de constatare de către profesor sau de calculator a volumului şi calităţii cunoştinţelor

Scanned with OKEN Scanner

teoretice dobândite de student.

b) *aprecierea* este componenta evaluării care asigură estimarea (evidenţierea) valorii nivelului şi performanţelor cunoştinţelor dobândite de student;

c) *notarea* este componenta evaluării care realizează măsurarea şi validarea rezultatelor pregătirii studentului, în urma controlului şi aprecierii, care obiectivizează prin anumite semne (coduri sau simboluri) convenţionale, denumite note.

Nota reprezintă un indicator simetric, cantitativ şi calitativ al performanţelor obţinute de studenţi, ca urmare a pregătirii lor.

3. Funcţiile evaluării

Funcţiile se referă la sarcinile, obiectivele, rolul şi destinaţiile evaluării. Evaluarea realizează următoarele funcţii: a) educativă; b) selectivă şi competiţională; c) diagnostică şi prognostică; d) cibernetică; e) social-economică; f) de orientare şcolară.

a) ***Funcţia educativă*** urmăreşte stimularea obţinerii de performanţe superioare în pregătirea studenţilor, ca urmare a influenţelor psihomotivaţionale şi sociale ale rezultatelor ce se obţin prin evaluare. Îndeplinirea funcţiei necesită conştientizarea rezultatelor evaluării în situaţiile succesului, insuccesului şi mediocrităţii şcolare; este cunoscut că succesul şcolar bucură, oferă satisfacţie, dinamizând sporirea rezultatelor la învăţătură; insuccesul şcolar supără, determină insatisfacţii, dar dacă este conştientizat ca fiind corect şi subiectiv, şi acesta poate dinamiza înlăturarea nereuşitei la învăţătură;

b) ***Funcţia selectivă*** este funcţia de competiţie care asigură ierarhizarea şi clasificarea studenţilor sub raport valoric şi al performanţelor în cadrul grupului. Funcţia selectivă asigură satisfacţia şi recompensarea studenţilor prin obţinerea de burse, prin obţinerea, prin concurs, a unui loc într-un nou profil sau grad superior de învăţământ, prin câştigarea prin concurs a unui loc de muncă, pe bază de competiţie profesională;

c) ***Funcţia diagnostică*** pe bază de testare evidenţiază valoarea, nivelul şi performanţele pregătirii studentului la un moment dat - trimestru (semestru), an şcolar, terminarea unui ciclu de studii etc.

Funcţia prognostică - pe baza analizei datelor oferite de diagnoză, în comparaţie cu obiectivele şi cerinţele documentelor şcolare (plan de învăţământ, programă analitică, manual, predarea profesorului etc.), prevede, probalistic, valoarea, nivelul şi performanţele ce ar putea să le

Scanned with OKEN Scanner

obţinã studentul în etapa următoare de pregătire. Se realizează prin teste de aptitudini sau pedagogice.

d) ***Funcţia cibernetică*** sau de feed-back (de reglaj şi autoreglaj). Analizând finalităţile învăţământului - rezultatele pregătirii studentului, evidenţiate de apreciere şi notare, deci a ieşirilor, din care se stabileşte mărimea de corectare a intrărilor, se stipulează optimizarea procesului de predare - învăţare, aplicându-se principiul feed - back -ului.

e) ***Funcţia social - economică*** se referă şi evidenţiază eficienţa învăţământului în planul macro-socio - economic, care influenţează hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea şi perfecţionarea învăţământului, în funcţie de valoarea şi calitatea „produsului şcolii" - „omul pregătit de studii", care asigură aşezare „omului pregătit la locul potrivit", desigur, pe bază de concurs.

f) ***Funcţia de orientare şcolară*** joacă un rol important în alegerea unei forme sau alteia de educaţie.

4. Forme de evaluare

♦ Formele de evaluare determinate de perioada de studiu:

– ***evaluarea iniţială***, care are ca obiectiv: diagnosticarea nivelului de pregătire la începutul anului, la începutul predării unei discipline, pentru a cunoaşte de unde se porneşte, ce trebuie perfecţionat; se folosesc baremuri minimale de obicei; sunt şi baremuri medii sau de performanţă;

– ***evaluarea curentă*** (continuă, de progres), care are ca obiectiv: asigurarea pregătirii sistematice şi continue, pentru realizarea feed - back -ului pas cu pas; nu se programează, nu se anunţă dinainte; învăţarea zilnică este o îndatorire a elevilor (studenţilor);

– ***evaluarea periodică*** (intermediară), care are ca obiectiv: verificarea gradului de restructurare a materiei în modele informaţionale mai mari şi realizarea feed - back-ului corespunzător;

– ***evaluarea finală*** (de închidere, de bilanţ ori cumulativă sau sumativă), care are ca obiectiv: verificarea structurării în sisteme informaţionale a capacităţii de sinteză privind cunoaşterea întregii materii de studiu. Reuşita şcolară anuală se materializează prin promovări. În situaţia insuccesului şcolar anual apar fenomene de: corigenţe (la una sau mai multe discipline), reexaminări – până la începerea noului an şcolar sau cu prelungiri până la anumite date, repetenţie – în caz de nereuşită.

♦ Forme de evaluare determinate de procedeele de efectuare:

– ***evaluare (ascultare) orală***: evaluarea curentă, examene, concursuri;

Scanned with OKEN Scanner

dezavantaje: nu există baremuri controlabile, putându-se strecura subiectivitate, pot apărea inhibiția, intimidarea; nu se pot recorecta răspunsurile etc.; avantaje - pentru profesor: poate pune întrebări suplimentare; pentru elev (student): i se pot pune întrebări ajutătoare etc.

– ***evaluare scrisă:*** (teze, probe de control, alte lucrări scrise) – avantaje şi dezavantaje: studentul nu este tracasat, tensionat şi poate lucra independent existând baremuri şi punctaje care pot fi mai obiective la corectare; ceea ce scrie rămâne; se pot recorecta (poate fi un avantaj sau dezavantaj pentru elev/student); probele scrise tradiționale au numai 2 - 3 subiecte, ceea ce nu oferă cunoaşterea pregătirii întregii materii; se poate copia, în anumite condiții, situație ce se cere prevenită.

– ***evaluare practică***: probe practice de pregătire fizică, instrucția tragerii, de specialitate etc.;

– ***evaluare sub formă de examene*** are rolul de a asigura promovarea la o disciplină a unui an universitar sau a unui ciclu de învățământ; se pot folosi una sau mai multe din modalitățile de evaluare menționate: oral, scris şi practic, după caz.

– ***concursuri*** – sunt examene de selecție a valorilor, în care se confruntă şi se ierarhizează competențele în funcție de numărul de locuri sau de baremuri (de admitere, pentru ocuparea unor posturi etc.).

♦ Forme de optimizare a evaluării față de modalitățile tradiționale:

– ***testele docimologice*** (grilele) sunt modalități scrise, care conțin 50 - 60 întrebări (chestiuni sau itemuri), la care se dau răspunsuri, determinându-se cele corecte cu ajutorul grilei. Răspunsurile pot fi binare: da sau nu; alegerea din mai multe răspunsuri din care numai unul este corect; construite de elev (student).

Avantaje: chestiuni din întreaga materie; baremuri (punctaje), care duc la o corectare mai rapidă şi mai obiectivă.

Dezavantaje: fragmentează materia şi înlătură verificarea capacității de sinteză; se pot cunoaşte dinainte - mai ales cele bazate pe grile.

De remarcat este faptul că numărul tehnicilor de testare utilizate sporeşte continuu; definirea tehnicilor de testare devine tot mai detaliată şi mai specifică; în cadrul unui singur test se utilizează mai multe tehnici de testare.

– ***evaluări sub formă de discuții orale***, libere pe baza unei tematici dinainte stabilite.

Avantaj: oferă elevului (studentului) posibilitatea de a se exprima degajat.

Scanned with OKEN Scanner

Dezavantaj: dificultate în apreciere şi notare, neputându-se realiza baremuri, deci, poate apărea subiectivitatea aprecierii;

– ***evaluări cu ajutorul mijloacelor electronice - calculatoare***; pe baza unor programe de evaluare, dispozitivele electronice compară şi apreciază cu note cunoştinţele.

Avantaj: egalitate în apreciere şi notare pentru toţi examinaţii ce au dovedit aceleaşi cunoştinţe; diferenţierea (ierarhizarea) valorilor mai obiective decât evaluarea tradiţională.

Dezavantaj: subiectivitaea se menţine, dar se menţine aceeaşi exigenţă (severitate) şi corectitudine pentru toţi examinaţii, în raport cu programa de evaluare.

– ***evaluarea*** (***corectarea mai ales***) ***deti*** „Delphi": evaluare (corectare) în echipă, în general, pentru probele scrise şi, după caz, practice; avantaje: un grup de evaluatori (de cca 11 experţi) elimină în mare măsură subiectivitatea; dezavantaje: durează foarte mult timp, mai ales la concursuri cu mulţi candidaţi.

Metoda Delphi ca soluţie simplificată aplicată în învăţământul superior: 2 experţi (corectori) care evaluează independent lucrările scrise (practice); un expert (supracorector) - în cazul decalajului mai mare de 1 punct între primii doi corectori; contestaţiile adesea duc la obţinerea unei note mai mici, datorită exigenţei corectorilor; se pot obţine şi note mai mari, dar de ordinul zecimalelor care, uneori, nu contează prea mult.

5. **Notarea**

♦ Sisteme convenţionale de notare

– ***prin cifre*** (5 - 20 trepte): cu 5 trepte – de la 1 - 5, în ţările C. S. I. etc.; cu 6 trepte – de la 1 - 6, în Germania, Elveţia, Bulgaria; cu 7 trepte – de la 1 - 7, în Suedia, Norvegia; cu 10 trepte – de la 1 - 10, în România, Finlanda şi în alte ţări; cu 13 trepte – de la 1 - 13, în Danemarca; cu 20 trepte – de la 1 - 20, în Franţa şi România, pentru perfecţionarea medicilor; în România a fost aplicat sistemul de la 1 - 20 în învăţământul superior înainte de cel de-al doilea război mondial, notele de promovare fiind de la 12 în sus, în prezent, de la 1 - 10;

– ***prin calificative***: *foarte bine* – echivalentul notelor de 9 şi 10; *bine* – echivalentul notelor de 7 şi 8; *suficient* (*satisfăcător*) – echivalentul notelor de 5 şi 6; *insuficient* (*nesatisfăcător*) – echivalentul notelor de 1 - 4;

– ***prin litere*** (notare literală): 6 - 7 litere, în Anglia, S. U. A etc.;

– ***prin sistem binar***: admis sau respins – se practică la anumite

Scanned with OKEN Scanner

probe la perfecționarea cadrelor didactice (inspecția specială) la proba practică; în unele concursuri și la unele probe (colocvii);

– ***cu bile colorate***: albe – foarte bine; roșii – suficient; negre – insuficient;

– ***cu aprecieri în limba latină***: „*Magna cum laude*" (cu mare laudă) - pentru foarte bine; „*Cum laude*" (cu laudă) - pentru bine;

– ***cu diplomă de merit***: la bacalaureat și la absolvirea învățământului superior etc.

Sistemele cu puține trepte (binar, cu bile colorate, cu calificative, cu puține cifre etc.) sunt dificil a se converti în sisteme cu multe trepte (de 10, 13, 20), înlăturând ierarhizarea precisă a valorilor.

♦ Caracteristicile notării corecte:

– ***obiectivitate***: exactitate, precizie, corectitudine, responsabilitate și competență docimologică;

– ***validitate*** (valabilitate): nota acordată să corespundă poziției (treptei) ierarhice din sistemul de notare (cu cifre, calificative etc.);

– ***fidelitate*** (consultanță): nota acordată de un examinator se menține la oricare alt examinator, dacă ar face evaluarea.

♦ Criterii de notare exigentă și obiectivă:

– ***luarea în considerație a cantității și calității cunoștințelor dobândite***, în comparație cu cantitatea și calitatea celor prevăzute de documentele școlare, bibliografia recomandată și predarea profesorului;

– ***luarea în considerație a calității și performanțelor capacităților intelectuale și profesionale*** – după caz, manifestate în abordarea diversă a problemelor, așa cum sunt calitățile și performanțele memoriei, gândirii - îndeosebi creative, imaginației, spiritului de observație, spiritului critic etc.

– ***luarea în considerație a greșelilor***, îndeosebi a gravității acestora, gravitatea determinându-se în corelație cu primul criteriu;

– ***luarea în considerație a rezultatelor pregătirii pe parcursul trimestrului (semestrului sau anului școlar)***, în cazul în care frecvența este obligatorie; desigur, în situația frecvenței facultative acest criteriu nu mai poate fi aplicat;

– ***luarea în considerație a rezultatelor verificărilor (probelor de evaluare)*** din timpul trimestrelor (semestrelor), la extemporale, teze, probe de control etc.

În practică, în unele cazuri, în care un student și-a perfectat continuu pregătirea, iar la evaluarea finală obține rezultate foarte bune,

Scanned with OKEN Scanner

este posibil să nu se mai facă medii aritmetice ale rezultatelor anterioare, ci să se acorde ce i se cuvine la ultima examinare. Aşa se procedează în practica pedagogică, unde studenţii fac eforturi pentru a obţine o pregătire superioară. Se practică şi procedeul: dacă un student doreşte să obţină o notă mai mare după o examinare programată, se oferă această posibilitate, fiindcă este în favoarea creşterii eficienţei învăţământului (al învăţării) şi obţinerii unor succese şi satisfacţii mai mari.

♦ Notarea subiectivă

Fenomene (situaţii) extra-docimologice ce conduc la o notare subiectivă, ce trebuie înlăturate din actul evaluării:

– ***fenomenul „halo"*** - remarcat de Ed. Thorndike S. U. A, care în engleză înseamnă iradiere; în cazul evaluării înseamnă iradiere (influenţare) negativă asupra notării, cum ar fi notele mici la alte discipline, influenţează negativ acordarea de note mai mici decât le merită la o altă disciplină; notele mai mari la alte discipline influenţează negativ să dai note mai mari decât le merită la altă disciplină; amiciţia sau antipatia pot influenţa acordarea notelor.

– ***fenomenul de contrast***: elev (student) bun şi elev (student) slab; cuminte sau cu abateri şi alte situaţii menţionate la fenomenul „halo". Evaluarea corectă, obiectivă cere: dacă elevul bun nu ştie, să i se acorde nota ce o merită; dacă elevul slab ştie, să i se acorde nota pe care o merită.

– ***fenomenul „oedipian"*** (de prezicere, preconceput - aşa cum se cunoaşte din mitologia greacă că Oedip şi-a omorât tatăl, căci acest lucru era prezis de oracol). Este bine să cunoaştem elevii (studenţii), dar să nu preconcepem notele ce le vom da, astfel spunând: „x- va lua 10, y - va lua 4" etc. Numai situaţia concretă, pregătirea dovedită la examinare, cu aplicarea criteriilor de notare corectă, sunt elemente care ne conduc să dăm nota. Prezicerea (preconceperea) unei notări ne denaturează modul de gândire şi acţiune docimologică şi ne determină la o apreciere şi notare subiective.

– ***fenomenul de „ordine"***. Notarea poate fi influenţată negativ de unii profesori care sunt exigenţi într-o anumită parte a zilei (dimineaţa, la prînz, seara) sau într-o anumită parte a semestrului ori a anului şcolar sau universitar; profesorii trebuie să dovedească constanţă în exigenţele de evaluare pe tot timpul zilei, trimestrului, semestrului sau anului şcolar (universitar).

– ***stabilirea nivelului mediu al clasei ca punct de referinţă în***

Scanned with OKEN Scanner

evaluare, denaturează concepția docimologică și duce la subiectivitate. În evaluare se pornește de la nivelul cel mai înalt al programei și, în funcție de acesta, se fac baremurile de verificare, apreciere și notare. Aceasta asigură o ierarhizare obiectivă a elevilor (studenților) pe scară de notare.

– **referitor la raportul dintre evaluarea cunoștințelor și comportarea studenților.** La stabilirea notelor pentru cunoștințe nu se iau în considerare faptele comportamentale ale studenților decât numai în cazul copiatului (furtului de cunoștințe) când, așa cum s-a arătat, se dă nota 1 (unu) în școli, sau se declară repetent în învățământul superior. Pentru comportare, atât în școli cât și în facultăți există sancțiuni conform prevederilor regulamentelor școlare și universitare.

6. Autoevaluarea (autocontrolul și autoaprecierea)

Evaluarea obiectivă, corectă, responsabilă, competentă trebuie să dezvolte (formeze) la studenți capacitățile de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere). Acest deziderat se realizează când studenții sunt conștienți de cantitatea și calitatea cunoștințelor lor, de nivelul și performanțele obținute, de capacitățile intelectuale și profesionale, după caz, dovedite de evaluare. Evaluarea trebuie să fie însoțită de fenomenul de feed-back, care, după caz, să asigure corecțiile necesare.

De aceea, înainte de acordarea notelor este necesar să se omologheze ceea ce este mediocru și ceea ce este greșit, nesatisfăcător în răspunsurile lor scrise, orale sau practice – după caz. Nu se recomandă ca profesorul să se târguiască cu studentul asupra notei ce i se va acorda. Aceasta poate constitui un „exercițiu" de autocontrol, autoapreciere și autonotare. Desigur, profesorul este învestit să acorde nota, să manifeste rolul dirijor și responsabil în actul evaluării. Numai astfel, studenții pot conștientiza rezultatul pregătirii lor. Obiectivitatea, validitatea și înțelegerea corectitudinii la acordarea notelor dezvoltă capacitatea de autoreglare, de autoevaluare.

Se pot elabora și modele de autoevaluare și, îndeosebi, de autonotare, care să aibă la bază anumite probe de evaluare și baremuri de corectare standardizate.

Așadar, evaluarea este o necesitate înscrisă în procesul educațional.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Victor Târcovnicu, **Pedagogie generală**, Editura Facla, Bucureşti, 1975, pag. 276 – 277
2. Ioan Bontaş, **Pedagogie**, Editura All, Bucureşti, 1995, pag. 227 – 237.
3. Colectiv autori, **Îndrumar de psihopedagogie şi metodică**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 167 – 176.
4. Georgeta Chiriţă, **Pedagogie**, Editura Sport Turism, Bucureşti, 1977, pag. 283 – 288.
5. Vasile Pavelcu, **Principii de docimologie**, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.
6. Colectiv autori, **Ghid general de evaluare şi examinare**, Editura şi atelierele tipografice Aramis, Bucureşti, 1995.
7. Colectiv autori, **Psihopedagogia instruirii**, Serviciul de Protecţie şi Pază, Bucureşti, 1994, vol. I, pag. 93 – 164.

Scanned with OKEN Scanner

16

METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Din grecescul *Methodos* – cale, drum, traseu, demers, inclusiv modalități, procedee, tehnici și mijloace de realizare a unei activități.

Metodele didactice reprezintă căile, modalitățile, ansamblurile de procedee folosite de către instructor sau de către cei care se instruiesc pe parcursul formelor de organizare a instruirii, în scopul îndeplinirii obiectivelor stabilite pentru diferitele activități de învățare.

Există un mare număr de clasificări ale metodelor de instruire, în raport cu criteriul adoptat. Aproape fiecare autor le împarte în felul său, ceea ce îngreunează mult memorarea lor.

Foarte răspândită este clasificarea în metode expozitive, demonstrative, interogative, aplicative, active, euristice, de examinare și de evaluare.

În realitate, importantă este nu atât clasificarea pe baza diferitelor criterii, reașezarea în fel și chip a aceloraşi cuvinte, cât cunoașterea esenței fiecărei metode, a funcțiilor pe care le poate îndeplini, a avantajelor sau dezavantajelor, precum și a regulilor de respectat în timpul aplicării lor, pentru îndeplinirea sigură a obiectivelor propuse.

Cele mai folosite metode sunt:

– expunerea;
– explicarea;
– povestirea;
– demonstrarea;
– exersarea;
– antrenamentul;
– problematizarea;
– învățarea prin descoperire;
– conversația (convorbirea);
– modelarea;
– algoritmizarea;
– instruirea programată;
– studiul de caz;

Scanned with OKEN Scanner

– jocul rolurilor;
– elaborarea de lucrări personale;
– studiul individual.

Instructorul este cel care stabileşte metoda cea mai potrivită pentru fiecare problemă de învăţat, pentru fiecare secvenţă, moment dintr-o asemenea problemă, precum şi procedeele didactice considerate de maximă eficienţă.

Procedeele didactice

Procedeele didactice sunt detalii ale metodelor, folosite pentru parcurgerea unor secvenţe relativ scurte ale procesului transmiterii cunoştinţelor, formării priceperilor, a deprinderilor şi pentru dezvoltarea trăsăturilor pozitive de personalitate pe parcursul activităţilor didactice (formelor de organizare a instruirii).

Procedeele didactice joacă rolul unor elemente constructive simple, cum sunt, de exemplu, cărămizile din care, prin combinare se obţin cele mai variate forme.

Îmbinând în mod iscusit procedeele didactice, activităţile capătă varie[illegible], echilibru, mobilitate, suplețe, activism. Se înlătură sche[illegible]smul, monotonia, se evită apatia celor care se instruiesc.

Activitatea didactică, având finalitate socială majoră, costând mult, cerând eforturi considerabile, este imperios necesar să stea sub semnul eficienţei. Dacă executantul depune o activitate ce depăşeşte simpla lectură sau ascultare, el memorează mai mult şi mai trainic.

Randamentul didactic depinde de numeroşi factori, dintre care ne referim, aici, doar la cei legaţi de perceperea materialului.

Astfel, cu unele deosebiri de la om la om, reţinem 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce vedem şi auzim, 80% din ceea ce vedem, auzim şi spunem, 90% din ceea ce vedem, auzim, spunem şi facem în acelaşi timp.

Aşa a apărut noţiunea metode (strategii) active (euristice), care îl solicită multilateral pe subiect, îl pun în situaţia de a lucra practic.

În acest context, practic înseamnă mai mult decât operarea cu obiecte, executarea de acţiuni motrice. Rezolvarea de probleme după metoda creion – hârtie sau mental, exerciţiile de conversaţie într-o limbă străină înseamnă, de asemenea, practic.

Metodele de învăţământ reprezintă un ansamblu de căi prin care cursanţii ajung în procesul instructiv – educativ, sub conducerea

Scanned with OKEN Scanner

personalului practic, dar şi prin eforturi proprii, la dobândirea de cunoştinţe noi, la formarea priceperilor şi deprinderilor de acţiune specifice activităţii pe care urmează să o presteze, la dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi morale.

Pentru clasificarea metodelor de instruire sunt folosite foarte multe criterii: în funcţie de sarcina didactică, de natura activităţii, de tipul de comunicare utilizat etc.

1. Expunerea

Expunerea este metoda didactică ce constă din prezentarea verbală de către instructor a conţinutului temei din program. Dintre toate metodele didactice este cea mai veche, cel mai uşor de folosit, necesitând doar stăpânirea materiei de către instructor, precum şi uşurinţa în vorbire. Impune o asigurare materială şi eforturi organizatorice reduse.

Principalele avantaje ale expunerii constau în faptul că permite prezentarea materiei într-o formă sistematizată, închegată, densă, actualizată, concretă, combativă, încărcată afectiv, uşor de adaptat la profilul cursului, la nivelul celor care se instruiesc.

Printre critici se numără:

– fluxul de informaţii are sens unic, de la instructor către cursant, ceea ce îl menţine pe ultimul într-o stare de pasivitate marcată;

– solicitarea cu precădere a memoriei, în dauna gândirii;

– însuşirea ideilor pe baza autorităţii omului de la catedră.

Expunerii de tip tradiţional i se reproşează pe drept că permite doar perceperea *auditivă* şi *generalizarea* să fie realizate mai târziu, prin studiul individual sau prin alte forme de organizare a instruirii.

Concentrându-şi eforturile asupra prezentării verbale a materialului, instructorul nu-şi poate da seama decât superficial de randamentul obţinut. Întrebările de tipul „aţi înţeles?", „este clar?", „are cineva ceva de întrebat?", sunt, de obicei, formale, cursanţii, de cele mai multe ori, tăcând. Nivelul achiziţiilor este stabilit abia cu prilejul verificărilor sau atunci când cele învăţate trebuie aplicate în practică.

1. 1. *Activizarea expunerii*

Cercetările din ultimele decenii au confirmat că expunerea continuă, numită **prelegere** sau **conferinţă**, poate fi activizată substanţial prin:

– ancorarea ei în realităţile ştiinţifice, tehnice, profesionale, sociale, politice ale etapei respective;

Scanned with OKEN Scanner

– avansarea la ipoteze, unele pro, altele contra. Prin clarificarea lor, participanții își lărgesc orizontul cunoașterii;

– sugerarea de probleme la care auditoriu urmează să reflecteze;

– folosirea de întrebări retorice („Oare este corect așa?"; „Se poate ajunge la un rezultat bun pe această cale?"etc.);

– solicitarea părerii celor care ascultă (microsondaj de opinie);

– formularea de judecăți de valoare („Nu este bine așa"; „Procedeul este ilegal, imoral");

– problematizarea (vezi) ideilor, lansarea unor întrebări – problemă pe care instructorul le rezolvă, pe cât posibil, împreună cu subordonații;

– dramatizarea unor secvențe, trăirea lor afectivă, adoptarea unei poziții tranșante, creatoare de tensiune psihică;

– ilustrarea unor fapte, corelații, fenomene, procese cu ajutorul mijloacelor audiovizuale moderne, imprimând astfel un caracter intuitiv pronunțat predării materiei.

O cale nefolosită în prezent, dar deosebit de eficientă, de atractivă este expunerea cu oponent, care constă în predarea alternativă a problemelor de învățat de către doi instructori, pe parcursul aceleași lecții. Pentru ca nu cumva unul dintre ei să pară incompetent, oponenții nu se combat reciproc, ci subliniază anumite aspecte, reiau, exemplifică, combat păreri sau practici contrare, aduc argumente suplimentare.

Este indicat ca expunerea să fie întreruptă din timp în timp prin adresarea unor întrebări și ascultarea răspunsurilor, prin proiectarea unor imagini, prin lucrul cu materialul real, prin exerciții pentru fixarea cunoștințelor (rezolvarea de probleme) etc.

În aceste cazuri, ea încetează de a mai fi o metodă pasivă pentru cei care se instruiesc.

1. 2. *Impresia de falsă eficiență*

Expunerea tradițională constituie o metodă centrată pe omul de la catedră și este preferată de mulți instructori pentru că, în aparență, face posibilă transmiterea unui volum mare de cunoștințe în timp scurt, neglijându-se faptul că nu are caracter suficient de activ, că solicitând în mod excesiv atenția voluntară a participanților, ducând la apariția rapidă a oboselii.

Expunerea bazată pe verbalism excesiv menține ascultătorii într-o postură preponderent pasivă, solicitându-li-se, mai ales, capacitatea de memorare, gândirea fiind lăsată în plan secundar. Or, cum s.a văzut, din ce auzim reținem doar 20%, ceea ce este puțin. În prezent, metoda

Scanned with OKEN Scanner

expunerii se restrânge tot mai mult în favoarea metodelor active, care pretind subiecților o activitate susținută și variată pe toată durata lecției, sporind vizibil nu numai înțelegerea materiei, volumul celei reținute și trăinicia memorării, dar contribuind, totodată, la dezvoltarea capacității de cunoaștere, la însușirea încă din clasă a majorității materialului.

În ideea că s-a reținut necesitatea renunțării la expunere continuă, orice fragment al acestei metode trebuie să permită: *înlănțuirea logică și sistematizarea ideilor*, *claritatea*, *precizia și concizia exprimării*, *folosirea unui limbaj cult, accesibil înțelegerii auditoriului*, *interesant*, *variat ca tonalitate*. De asemenea, se impune utilizarea pe scară largă a procedeelor de activizare, de verificare încă pe timpul predării a înțelegerii și reținerii materiei de însușit.

În scopul evitării monotoniei și a oboselii participanților, expunerea trebuie îmbinată cu *explicarea*, cu scurte secvențe de *conversație*, menite să stimuleze spiritul activ, atenția. Totodată, sunt deosebit de utile exercițiile de aplicare a celor predate, în scopul corelării cu materia învățată anterior, al formării priceperii de aplicare în practică.

Pasivitatea subiecților mai este combătută cu succes prin utilizarea judicioasă a imaginilor, fie prin prezentarea de scheme, planșe, desene, fie proiectând asemenea imagini cu mijloacele audiovizuale moderne. Unele secvențe pot fi ilustrate și auditiv, cu ajutorul magnetofonului, videocasetofonului, aparatului de proiecție cinematografică. Totul trebuie făcut însă cu măsură, în raport cu necesitățile, nicidecum în mod festivist, doar pentru a dovedi preocuparea de a moderniza instruirea.

2. **Explicarea (explicația)**

Explicația reprezintă o secvență verbală scurtă, clară, convingătoare, făcută în scopul argumentării raționale, logice, detaliate a unei idei, fapte, reguli, legi, a unui fenomen, proces, principiu sau lege mai puțin accesibile înțelegerii directe. Explicația constă dintr-o suită de sublinieri ale corelațiilor, de raționamente inductive sau deductive, de concluzii, de exemplificări, de raportări la cazuri concrete.

Explicația orientează observarea, însoțește demonstrarea unei acțiuni, a unui proces ale cărui părți, etape nu sunt ușor de perceput, de înțeles. În asemenea cazuri, explicația nu trebuie confundată cu demonstrarea; este vorba doar de sublinierea aspectelor esențiale ce scapă, de obicei, observării nedirijate (participanții pot fi atrași de aspecte

Scanned with OKEN Scanner

neesențiale, de culorile vii, de piesele în mișcare, de ceea ce se impune spontan atenției.

A explica înseamnă a oferi informații suplimentare, a orienta activitatea mentală a participanților pentru a realiza o mai bună înțelegere a materialului, dar, în același timp, constituie și un prilej pentru instructor de a solicita gândirea activă a cursanților, imaginația, atenția acestora. În acest scop, se folosesc întrebări euristice prin intermediul cărora lecția este activizată.

O eroare comisă frecvent de către instructorii începători constă în abundența explicațiilor, chiar și atunci când ele nu sunt necesare pentru înțelegerea problemei în cauză, ci doar pentru că omul de la catedră deține informație suplimentară, pe care simte nevoia imperioasă să o împărtășească ascultătorilor, din dorința vag conștientizată de a face dovada unei competențe superioare.

Asemenea explicații consumă timp prețios, ce ar putea fi folosit mult mai bine pentru a verifica înțelegerea de către cursanți a ideilor prezentate, cerându-le să rezolve exerciții aplicative sau situații problemă.

3. Povestirea

După unii autori, povestirea ar constitui mai curând o formă a expunerii sau o metodă propriu-zisă, prin intermediul căreia, recurgând la narațiune sau la descriere, sunt înfățișate fapte, evenimente și întâmplări îndepărtate în spațiu și timp, fenomene ale naturii, peisaje, acțiuni ale unor persoane sau grupuri umane etc., pe care ascultătorii nu le pot cunoaște altfel.

Povestirea urmărește să furnizeze un anumit volum de imagini, de reprezentări și de cunoștințe pe baza cărora pot fi elaborate generalizări, pot fi efectuate corelații între cunoștințele anterioare.

Dacă este făcută cu talent, folosindu-se un limbaj cu încărcătură afectivă, cu figuri de stil, povestirea intensifică participarea activă a cursanților la desfășurarea activității, generând emoții și sentimente, ceea ce face ca memorarea să fie mai rapidă și mai trainică, convingerile și opiniile să se întărească, să se transforme în factori dinamizatori ai conduitei.

Povestirea este mai expresivă dacă faptele relatate sunt realmente interesante, semnificative, dacă din ele executanții pot rămâne cu învățăminte pentru propria lor activitate.

Metoda câștigă în eficiență dacă se spijină pe fotografii, pe proiecții cinematografice, pe obiecte utilizate de protagoniști (gloanțe,

Scanned with OKEN Scanner

tuburi de cartuşe, dispozitive explozive, obiecte de echipament etc.).

Povestirea trebuie să exceleze prin claritate, limbaj accesibil, firesc, lipsit de tetralism. Utilizarea ei nu presupune, neapărat, o naraţiune neîntreruptă, de felul prelegerii. Întrebările retorice (la care răspunde cel care le pune), întrebările problemă (la care răspund cursanţii) îi conferă un plus de substanţă.

Deşi, luată în sine, metoda este relativ simplă, dă roade numai dacă cel care recurge la ea stăpâneşte un şir destul de lung de procedee didactice, compuse din detalii îmbinate cu pricepere.

Pregătirea pentru folosirea povestirii pretinde elaborarea unei adevărate strategii, adică a unui plan al succesului ideilor, argumentelor, figurilor de stil, exemplelor, întrebărilor, desenelor la tablă, planşelor, proiecţiilor, obiectelor, exerciţiilor practice etc.

Povestirea este pretenţioasă, nu se poate recurge la ea contând exclusiv pe inspiraţia de moment. Episoadele alese spre a fi povestite trebuie gândite cu grijă pentru a nu se ajunge în situaţia ca subiecţii să reţină mai ales elementele nesemnificative, eventual de legătură, pierzând din vedere ideile pe care instructorul doreşte să le ilustreze.

Este indicat să nu se recurgă la poveşti în care eroii principali, fie pozitivi, fie negativi, sunt instructori ori şefi cunoscuţi de participanţi. În asemenea cazuri, întâmplările pot fi redate la modul neutru, impersonal.

4. **Demonstrarea (demonstraţia)**

Demonstraţia este metoda didactică bazată pe arătarea, prezentarea obiectelor reale, a unor machete, desene, scheme, hărţi, fotografii, imagini filmate, pentru a facilita perceperea şi înţelegerea cunoştinţelor, precum şi a acţiunilor de învăţat. Dacă trebuie însuşite mişcări, operaţii, acţiuni se arată modul de execuţie al acestora.

Procesele, fenomenele se prezintă în natură sau cu ajutorul filmelor, schemelor etc.

Pe parcursul anumitor teme, demonstrarea se realizează, după caz, prin experienţe cu substanţă şi aparate adecvate, cu ajutorul benzilor magnetice, al simbolurilor matematice, chimice.

În general, demonstrarea are ca scop *acumularea de cunoştinţe, familiarizarea cu executarea corectă a acţiunilor ce urmează a fi transformate în priceperi sau în deprinderi.* Fotografiile, filmele, tablourile, dioramele reprezintă mijloace intuitive cu ajutorul cărora este posibilă şi crearea de stări afective (emoţii, sentimente).

Scanned with OKEN Scanner

Scopul fundamental urmărit prin demonstrare este de a forma un bagaj de reprezentări, de a familiariza cursanții cu acțiunile de învățat, în scopul înțelegerii și, apoi, a trecerii la exersare pentru a le transforma în priceperi iar, ulterior, în deprinderi. Alteori, se are în vedere evidențierea corelațiilor dintre părțile unui întreg (model de armament, tehnică de transport, dispozitiv operativ), precum și rolul fiecăreia în funcționarea ansamblului.

Spre deosebire de ceea ce se numește o *demonstrație verbală* (*logică*), cu argumente, până în punctul în care adevărul susținut devine evident, metoda la care ne referim aici recurge la material **intuitiv**, care, după caz, poate fi văzut, auzit, mirosit, pipăit, manipulat (demontat, montat, mutat).

Când este vorba de mișcări, operații, acțiuni, acestea se demonstrează pentru a fi înțelese, a se forma o imagine vizual – motrică, a se elabora un proiect mental, după care, inițial, operațiile în cauză se efectuează, cel mai adesea, în ritm lent, apoi din ce în ce mai repede, tinzând spre imitarea corectă a modelului.

Demonstrația joacă rol demonstrativ; ea oferă cunoștințe și imagini, sugerează operații, nu stimulează gândirea, cum se întâmplă cu problematizarea sau cu descoperirea. Are, deci, caracter pasiv, dar acest fapt nu-i reduce necesitatea, importanța, deoarece reprezintă un moment crucial pe traseul învățării. De reținut că o dată cu primele încercări de execuție se trece la metoda **exersării**, iar după ce mișcarea a fost însușită corect, pentru a se ajunge la ritmul normal, se folosește metoda **antrenamentului**.

De noțiunea de *demonstrație* sunt legate cele de **model** și de **modelare**. Adesea, instructorul demonstează executanților acțiunea de învățat, el însuși trebuind să fie un model demn de urmat din toate punctele de vedere, tot ce spune și ce face fiind, de fapt, o demonstrație a conduitei dezirabile. Utilizarea unor modele complexe ale obiectelor, fenomenelor și proceselor de învățat, el însuși trebuind să fie un model demn de urmat din toate punctele de vedere, tot ce spune și ce face fiind, de fapt, o demonstrație a conduitei dezirabile. Utilizarea unor modele complexe ale obiectelor, fenomenelor și proceselor de învățat, a formulelor matematice ce exprimă asemenea procese este denumită **modelare**, fiind o metodă modernă de instruire de sine stătătoare.

Printre cele mai importante **cerințe** pedagogice ale demonstrației se numără următoarele:

♦ arătarea obiectului în stare montată, succesiv, pe toate părțile, de la o asemenea distanță încât să fie bine văzut de către toți participanții.

Scanned with OKEN Scanner

Această regulă este valabilă şi pentru cazul când se arată mişcări, acţiuni;

♦ atragerea atenţiei celor prezenţi asupra punctelor unde trebuie să privească cu mai multă atenţie şi ce anume să observe;

♦ coordonarea vorbirii cu prezentarea materialului, astfel încât cursanţii să dispună de răgazul necesar pentru a privi şi înţelege ceea ce li se indică;

♦ evitarea explicaţiilor stufoase, care, în loc să ajute, mai mult încurcă, distrăgând atenţia cursanţilor. Totodată, când se vorbeşte nu se mişcă şi invers, executanţii neputând urmări concomitent, la fel de bine, ambele surse de informaţii;

♦ folosirea unui număr mic de elemente grafice şi de culori, în cazul schemelor, pentru ca privirea să nu fie atrasă de aspecte secundare;

♦ conceperea unor planşe sau scheme **cumulative**, fiecare dintre ele cuprinzând elemente deja însuşite, precum şi un număr rezonabil de elemente noi, pentru a se respecta principiul didactic *de la simplu la complex*. Dacă se prezintă scheme, hărţi etc. cu prea multe elemente suprapuse, executanţii nu disting esenţialul;

♦ orice obiect complex se arată mai întâi în stare montată, prezentându-se sumar modul de funcţionare (stimulează interesul, uşurează înţelegerea), după care se procedează la demontarea în părţi mari, concomitent cu instructorul;

♦ în cazul acţiunilor complexe, operaţiile se demonstrează mai întâi în întregime, întrunit, în ritm regulamentar (normal), după care sunt reluate pe părţi de lungime şi complexitate corespunzătoare (principiul accesibilităţii). Pentru orice acţiune se demonstrează şi **inversa** ei, pentru a se reveni organizat în situaţia iniţială;

♦ ritmul execuţiei mişcărilor este la început lent pentru a da timp oamenilor să sesizeze raporturile dintre părţi, secvenţe, apoi normal, pentru a rămâne cu imaginea modelului;

♦ **nu se recomandă demonstrarea greşelilor de execuţie, pentru a se evita fixarea ca atare în memoria executanţilor**;

♦ executanţii trebuie să aibă posibilitatea de a pune întrebări instructorului în cazul că nu au înţeles ceva;

♦ când se folosesc obiecte (modele de armament, aparate, dispozitive etc.), cursanţii trebuie să dispună şi ei, pe cât posibil, de materialul cu care lucrează instructorul şi să-l utilizeze efectiv;

♦ în scopul activizării participanţilor, unele dintre componentele mecanismelor (proceselor) nu li se comunică de către instructor, ci li se

Scanned with OKEN Scanner

cere să le descopere ei prin observare, fiind puşi apoi, să le raporteze (formă foarte simplă a învăţării prin descoperire).

Referitor la explicaţii, acestea sunt: (1) de *completare*, pentru a suplini ceea ce nu se vede; (2) *de orientare a observării* şi (3) *de descriere*, pentru a înţelege corelaţiile. Explicaţiile sunt necesare deoarece, de obicei, nu este suficientă simpla imitaţie, execuţia trebuind să fie coordonată de gândire, altfel omul se va transforma în robot, se va adpta greu dacă se modifică întrucâtva condiţiile de lucru (fapt întâlnit la tot pasul). În plus, explicaţiile furnizează materialul pentru formarea limbajului intern, cu ajutorul căruia subiectul îşi reglează acţiunile.

5. Exersarea (exerciţiul)

Exersarea constă în executarea repetată, într-o ordine riguros prestabilită (algoritmică) a operaţiilor percepute şi înţelese, în scopul transformării lor în priceperi şi, apoi, în deprinderi, prin automatizare treptată.

De exemplu, un cursant priveşte la cel care pune în funcţiune şi utilizează un motor sau o staţie radio. El îţi face o imagine despre acţiunea respectivă, dar pus să o efectueze, doar arareori reuşeşte. Pentru a o efectua repede şi corect, fără effort inutil şi încordare, trebuie să o repete de un anumit număr de ori, funcţie de complexitatea ei şi de priceperile lui anterioare.

Unele mişcări şi operaţii simple pot fi executate relativ corect, chiar dacă au fost percepute o singură dată – introducerea hârtiei în maşina de scris, de exemplu, dar nu şi salutul militar sau întoarcerea la stânga care, deşi nu par complicate, necesită totuşi destul de multe repetări până sunt executate regulamentar. Când numărul de verigi componente este mare, ca de pildă, în cazul unui începător, tragerea cu pistolul – mitralieră într-o ţinută mobilă, pe timp cu vânt lateral sau conducerea auto pe drumuri publice cu trafic intens, acestea vor trebui însuşite succesiv, una câte una. În caz contrar, executantul se blochează, comite erori, obiectivul rămâne nelovit, iar, în cazul conducerii autovehiculelor, dimpotrivă, maşina nu rămâne întreagă.

Exersarea ridică o sumedenie de probleme de ordin teoretic şi practic.

6. Antrenamentul

Antrenamentul este metoda didactică ce constă în repetarea sistematică a acţiunilor ajunse la nivelul deprinderilor, în scopul

Scanned with OKEN Scanner

perfecționării și al menținerii lor în stare operațională, știut fiind faptul că, nefolosite mai multă vreme sau nerepetate cu scop de reactivare, ele slăbesc, se degradează calitativ, reducându-se viteza efectuării, precizia, reapărând unele erori de execuție, încordarea.

Pe lângă scopurile menționate, antrenamentul vizează și formarea priceperii de aplicare a deprinderilor în situații noi, variate, mai complexe. De exemplu, cele însușite la pregătirea fizică, genistică, la protecția antichimică, la instrucția tragerii etc, se valorifică pe timpul exercițiilor aplicative pe teme de specialitate, combinându-le în fel și chip, cu un considerabil efort de adaptare la realitate.

Numeroase deprinderi complexe, formate anterior una câte una, la diferite discipline de instruire, sunt reluate pentru a le integra în lanțuri de acțiuni unitare din punctul de vedere al activității de ansamblu.

Referirea la priceperi este justificată de faptul că executantul, pus într-o situație nouă, pentru care nu dispune de un răspuns automatizat, este nevoit să depună eforturi conștiente pentru a selecta din rezerva de achiziții anterioare acele **module acționale** (priceperi, deprinderi) care se potrivesc în situația respectivă.

De obicei, la reunirea unor priceperi și deprinderi formate separat se constată o anumită scădere a calității unora dintre ele. Fenomenul este firesc, încadrându-se în ceea ce numim modificarea condițiilor de lucru, motiv ce obligă conștiința să urmărească pas cu pas „sudarea" noii combinații. Una este să formezi deprinderea de a schimba viteza pe drum orizontal asfaltat, liber și alta să faci acest lucru noaptea, pe drum în pantă, cu denivelări, pentru a depăși unul sau mai multe autovehicule.

Pregătirea pentru lucru în condiții reale necesită reluarea priceperilor și a deprinderilor anterioare în cadrul unor acțiuni mai complexe, dar nu excesiv de dificile, dintr-o dată. Principiul accesibilității, regula gradării cerințelor trebuie respectată, astfel se ajunge la scăderea prea accentuată a calității execuției, chiar la blocarea celui în cauză.

Fiecare antrenament trebuie să vizeze obiective bine gândite și precis formulate privind numărul și succesiunea secvențelor de parcurs, gradul de îngreunare a condițiilor exterioare, nivelul stresului anume introdus (în scopul dezvoltării rezistenței fizice și psihice), pretențiile calitative.

Obiectivul planificat trebuie să exprime nu o simplă repetare a performanțelor anterioare, ci creșteri sistematice, cunoscut fiind că

Scanned with OKEN Scanner

principala caracteristică a deprinderilor este perfectabilitatea lor şi că secretul perfectabilităţii rezidă în calitatea antrenamentelor şi în motivarea executanţilor pentru obţinerea de performanţe superioare.

Reamintim un aspect tratat la formarea priceperilor şi deprinderilor: în cazul acţiunilor complexe, cu multe verigi componente, în timp ce operaţiile noi abia intră în faza de exersare, cele deja însuşite şi integrarea treptat ating faza antrenamentului, ca urmare a numărului mult mai mare de repetări.

7. Problematizarea

Problematizarea este una dintre metodele didactice cu caracter euristic pronunţat, constând din rezolvarea de **întrebări - problemă** şi **situaţii - problemă**, ceea ce îi obligă pe cursanţi să depună eforturi susţinute pentru însuşirea temeinică a materiei.

Metoda problematizării reprezintă o modalitate eficientă de a-l pune pe cursanţi să aplice efectiv cunoştinţele asimilate anterior, să opereze cu ele, ceea ce le permite să descopere cu forţe proprii o parte dintre adevărurile pe care trebuie să le înveţe. Confruntarea cu probleme are caracterul unei veritabile provocări, ceea ce menţine la nivel ridicat tonusul activităţii mentale şi a celei efectorii (practice). Metoda satisface din plin una dintre cerinţele principiului participării active a celor care învaţă la procesul propriei lor pregătiri.

Problematizarea nu numai că favorizează înţelegerea mult mai profundă a materiei de însuşit, dar, totodată, ajută substanţial la memorarea mai trainică a cunoştinţelor şi, foarte important, contribuie la dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere ale subiecţilor.

Întrebarea problemă constituie un enunţ interogativ astfel formulat încât răspunsul să nu poată fi dat doar apelând la materialul memorat ca atare, ci coroborând cunoştinţele anterioare, combinându-le, emiţând ipoteze, verificându-le mental, analizând, sintetizând, generalizând, particularizând.

Cererea adresată cursantului de a scrie pe tablă o formulă de calcul sau de a reproduce din memorie o definiţie, de a enumera anumite caracteristici notate în caiet, la predare, nu constituie întrebări – problemă. Dacă enunţul îl obligă însă pe cel care învaţă să combine elemente însuşite la mai multe discipline, să explice un fenomen printr-un efort personal de corelare, de generalizare sau de concretizare, să precizeze ce s-ar întâmpla în cazul când în loc să ... am proceda ...,

Scanned with OKEN Scanner

atunci avem de-a face cu întrebări – problemă. Pe cât posibil, acestea trebuie să contrarieze bunul simț, să incite intelectual, să necesite un anumit efort de investigare.

Spre deosebire de expunere, în care rolul principal revine instructorului, el fiind vioara întâi, problematizarea, asemenea tuturor metodelor active, face din cursant figura centrală a instruirii.

Important este ca situația - problemă să aibă caracter *dilematic*, contradictoriu, interesant, să şocheze prin ceva, să contrazică repartizările obişnuite, să genereze o *stare de tensiune, de disconfort intelectual*, ce are darul de a incita la căutări în vederea găsirii soluției.

Prin natura ei, problematizarea poate fi privită ca metodă didactică, atunci când ocupă locul principal în predarea sau în însuşirea materiei de învățat, dar şi ca procedeu, în cazul utilizării ei în cadrul altor metode. De exemplu, o temă poate fi parcursă în întregime prin rezolvarea uneia sau mai multor probleme sau situații – problemă, dar tema poate fi abordată şi prin metoda expunerii, pe parcursul căreia se recurge la situații – problemă mai simple în scopul activizării cursanților în momente dinainte stabilite.

Problematizarea nu trebuie confundată cu conversația euristică. Aceasta constă din formularea de către instructor a unor întrebări de complexitate redusă, la care răspunde el însuşi sau cursanții, întrebări prin care gândirea acestora este ghidată pas cu pas spre adevărul de demonstrat. Problematizarea se referă la punerea elevilor în fața unor dificultăți cognitive reale, cam aşa cum se petrec lucrurile la aplicațiile tactice când se cere luarea unei hotărâri pe bază de date incomplete, contradictorii.

Cele mai bogate în efecte formative sunt *situațiile - problemă* astfel concepute de către instructor încât, prin intermediul lor, subiecții să fie obligați nu numai să caute soluții, ci mai ales să-şi completeze cunoştințele ce le lipsesc, apelând la sursele bibliografice, elaborând scheme de căutare, experimentând diferite variante de rezolvare. Prin aceste activități bogate în solicitări senzomotorii, intelectuale şi emoționale, executanții îşi dezvoltă inteligența generală, precum şi o întreagă suită de calități psihomorale de mare valoare pentru eficiența activității de mai târziu.

Nu constituie *probleme* în adevăratul sens al cuvântului acelea care pot fi rezolvate prin simpla deschidere a unei cărți, indiferent dacă este vorba de regulament, de manual etc., ideale sunt problemele la rezolvarea cărora se poate lucra cu bibliografia pe masă, neexistând

Scanned with OKEN Scanner

pericolul copierii soluției. Așa se petrec lucrurile, de exemplu, în cazul situațiilor – problemă din domeniul tacticii, care, din cauza numeroșilor factori situaționali, trebuie gândite pe toate fețele, existând totdeauna o marjă de incertitudine în legătură cu corectitudinea soluției, subiectul ezitând între cel puțin două variante contradictorii.

Repetând solicitările de felul celor menționate, gândirea cursanților devine tot mai *fluidă*, mai *elastică*, mai *cuprinzătoare* – tot atâtea condiții ale dezvoltării **inteligenței**, aptitudine definită drept *capacitate de adaptare, de aplicare în împrejurări noi a cunoștințelor, priceperilor și a deprinderilor dobândite anterior*.

Metoda în discuție se folosește atât pentru *predarea*, cât și pentru *învățarea* diferitelor teme.

În primul caz, instructorul nu transmite pur și simplu conținutul de însușit printr-o expunere, ci rezolvă, adesea împreună cu subordonații, una sau mai multe situații – problemă. În al doilea caz, cursanții rezolvă problema (problemele) independent, în clasă ori pe timpul studiului individual, urmând ca sistematizarea și fixarea cunoștințelor să se facă în clasă, sub conducerea instructorului.

De obicei, problemele soluționate în grup dau naștere la o mai mare efervescență intelectuală, la discuții aprinse, la controverse.

Cursanții caută argumente în bibliografie, îi întreabă pe cei din jur, experimentează anumite variante, le combină, elaborează scheme noi de acțiune etc. Tocmai aceste căutări, frământări contribuie în mod substanțial la dezvoltarea gândirii, ingeniozității, a capacității de a căuta independent soluții, întăresc încrederea în sine, constituind baza viitoarelor comportamente îmbunătățite – adevăratul scop al instruirii și educării participanților.

Dacă se lucrează pe grupuri, acestea nu vor fi mai mari de 3 – 4 persoane, deoarece, la adăpostul numărului mare, cei înclinați spre comoditate se mulțumesc să facă act de prezență, fără a se angaja la efort.

Raportarea soluției revine unui reprezentant desemnat de către conducătorul activității sau de către grup. La dezbaterea rezultatelor iau parte toți cei care au ceva de spus. Deosebit de productive din punct de vedere didactic sunt situațiile când grupele ajung la soluții diferite sau când au urmat căi deosebite pentru a ajunge la același rezultat.

Controversele dirijate abil de către instructor, sporesc gradul de angajare, de activizare a participanților, aceasta și ca urmare a **„aprinderii spiritelor"**, a stării emoționale ce se creează în grupă.

Problematizarea poate fi utilizată cu rezultate foarte bune și

Scanned with OKEN Scanner

pentru adâncirea cunoştinţelor, în cadru seminariilor, sau pentru verificarea achiziţiilor cu prilejul examenelor.

În mod practic, nu există capitol la vreo disciplină din program care să nu poate fi problematizată, dar, dat fiind faptul că metoda în discuţie necesită mai mult timp decât cele tradiţionale şi că, deocamdată, programele sunt încărcate, din dorinţa irepresibilă de a cuprinde cât mai multă materie, instructorii trebuie să evalueze cu grijă posibilităţile de a utiliza problematizarea.

Dacă se are în vedere creşterea pe multiple planuri a capacităţii intelectuale a cursanţilor, până la urmă se obţine o mare economie de timp. Dezvoltarea gândirii este factorul care sporeşte mereu viteza de înaintare a celor care se instruiesc în asimilarea materiei.

În folosirea problematizării, este necesar să se acorde prioritate acelor părţi ale temelor care prezintă o importanţă deosebită pentru formarea lucrătorilor din Ministerul de Interne.

Cu siguranţă, ar fi comod ca altcineva decât instructorul să stabilească fragmentele de problematizat, dar acest deziderat nu poate fi luat în seamă. Nimeni nu este mai calificat să facă acest lucru decât instructorul – specializat în domeniul respectiv. In plus, ar fi vorba de un veritabil atentat la independenţa celui care predă cursul şi de mult dispreţ la adresa competenţei lui. Desigur, discuţiile instructorului cu şeful său nemijlocit sunt totdeauna binevenite, elimină neînţelegerile ulterioare.

8. Învăţarea prin descoperire

Reprezintă metoda didactică de însuşire a cunoştinţelor pe calea efortului propriu de investigare, de observare a obiectelor, fenomenelor, proceselor din domeniul studiat.

De exemplu, cursanţii familiarizaţi într-o anumită măsură cu tehnica, pot învăţa singuri (individual sau pe grupuri) un tip de motor, de antrenament etc., cu condiţia să nu existe pericolul unor accidente (electrocutări, explozii, emanaţii de gaze nocive) ori al distrugerii, deteriorării mijloacelor materiale.

Există autori care consideră că, de fapt, învăţarea prin descoperire nu este o metodă, ci o finalitate, un scop, în sensul că adevărata pregătire a subiecţilor pentru a face faţă misiunilor ce le vor reveni trebuie astfel realizată încât ei să devină capabili să dobândească prin eforturi proprii cunoştinţelor de care vor avea nevoie ulterior şi pe care instruirea sistematică (de tip şcolar) nu le poate furniza din cauza timpului limitat.

Scanned with OKEN Scanner

Metoda descoperirii se înrudeşte cu problematizarea şi cu studiul individual (prin efortul personal depus de subiecţi), dar se şi deosebeşte de ele prin faptul că se foloseşte pentru abordarea unor probleme mai ample şi doar atunci când cursanţii posedă un anumit volum de cunoştinţe cu care pot opera, când şi-au format deja un stil de muncă intelectuală (în ultima parte a cursurilor de mai lungă durată). Sub acest aspect, se apropie mult de metoda elaborării de lucrări personale, cu caracter de cercetare ştiinţifică, cu diferenţa că acestea vizează, în special, perfecţionarea pregătirii cadrelor în afara cursurilor, nescoase din procesul muncii curente.

Ca probleme de abordat se recomandă acelea în care există păreri împărţite sau în curs de cristalizare, îndeosebi pe linia tacticii de specialitate.

Descoperirea se poate utiliza cu rezultate bune încredinţând cursanţelor teme de cercetare pe unele probleme complementare programului de învăţământ, urmând ca la finalizarea lor să-şi prezinte concluziile, sub formă de referate, de comunicări în faţa grupei sau chiar în faţa întregului curs, în cazul organizării unor sesiuni de comunicări.

Învăţarea prin descoperire este favorizată de declanşarea unor situaţii caracterizate de tensiuni epistemologică (de cunoaştere), de apariţia dorinţei de a clarifica o problemă, de a aduce argumente noi în sprijinul unei idei sau de a o combate. Antrenând cursanţii în valorificarea acestei metode, organizând activitatea, instructorul trebuie să aibă mereu în vedere dubla ei funcţionalitate: dobândirea de noi cunoştinţe de către subiecţi, prin eforturi proprii susţinute şi, totodată, dezvoltarea capacităţii de cercetare, de investigare independentă, de experimentare a diverselor alternative.

După cum se constată, problematizarea şi învăţarea prin descoperire sunt foarte strâns legate între ele, constituind două faţete ale aceluiaşi efort euristic(de învăţare activă). Foarte frecvent, o situaţie problematică nu poate fi soluţionată fără investigaţii şi experimentări, fără exploatarea mai multor variante şi compararea acestora în scopul folosirii soluţiei optime.

Învăţarea prin descoperire se desfăşoară cu spor numai dacă sarcinile sunt interesate. Cele plicticoase, rutiniere nu stimulează dorinţa de căutare, de experimentare; la fel, cele cu prea multe necunoscute, incerte. Cursantul trebuie să trăiască satisfacţia rezultatelor parţiale semnificative, ceea ce stimulează dorinţa de a continua căutarea soluţiei finale. Rezultă că aceeaşi temă nu este potrivită pentru toţi executanţii,

Scanned with OKEN Scanner

dacă ei au niveluri de dezvoltare (posibilități intelectuale) vizibil diferite.

Chestiunea poate fi pusă și altfel: se dă tuturor cursanților spre rezolvare aceeași problemă, dar numărul de indicații ajutătoare va diferi în raport cu posibilitățile lor.

Avem așadar, de-a face cu o nouă modalitate de aplicare efectivă a principiului didactic al individualizării muncii de instruire și de educare.

Pentru reușita învățării prin descoperire, instructorul trebuie să dovedească abilitate în sesizarea problemelor de natură să trezească interesul oamenilor, dar care să răspundă unei nevoi reale și să poată fi duse la capăt într-un timp rezonabil, cu mijloacele existente.

Asemenea problematizării și această metodă se pretează la muncă independentă sau pe grupuri. Din nou subliniem că activitatea în grup nu trebuie să constituie un refugiu liniștit pentru cei comozi. De obicei, în orice grup, unul dintre membri tinde să ia spontan conducerea. Acesta va fi îndrumat să nu monopolizeze activitate, ci să solicite toți participanții cu măsură, astfel încât niciunul să nu piardă timpul. Dacă se stabilește din vreme cine va raporta și va susține cu argumente o soluție în fața clasei (alegerea nu se face, desigur, la întâmplare) câștigul va fi și mai evident.

În scopul evitării risipei inutile de timp și de eforturi, instructorul cântărește cu grijă ce anume este bine să fie transmis direct celor care se instruiesc și ce vor trebui să descopere aceștia prin eforturi proprii, cunoscut fiind că metodele active se folosesc nu de dragul de a marca prezența lor, ci exclusiv pentru creșterea calității procesului de pregătire sub toate aspectele.

Pe timpul învățării prin descoperire (cercetare) participanții pot adresa instructorului întrebări, în cazul când nu reușesc să avanseze singuri. Ajutorul se acordă astfel încât să nu se încurajeze comoditatea, ci să se stimuleze voința de a căuta, de a duce sarcina la bun sfârșit. Celor care solicită ajutor li se pun, de exemplu, întrebări ajutătoare: *V-ați gândit la ...?, Ce ar fi dacă a-ți încerca să ...?, Găsiți ceea ce vă trebuie studiind ..., Ați analizat ...?* Instructorul nu va socoti asemenea răspunsuri ca un semn al abdicării de la metoda învățării prin descoperire. El trebuie să aibă în vedere că dacă ar fi transmis cunoștințele în mod tradițional, ar fi explicat totul, ar fi oferit întregul material de-a gata.

Pe timpul lucrului pot apărea erori. Acestea sunt firești, fiind prezente în tot ce fac oamenii. Departe de a constitui motive de supărare, instructorul le va converti în momente didactice bogate în tensiuni epistemologice. O dată depășite, ele vor aduce satisfacția îndeplinirii sarcinii, lăsând urme durabile sub forma sporirii încrederii cursanților în

Scanned with OKEN Scanner

forţele lor de cunoaştere, dezvoltării curajului de a aborda probleme tot mai complexe.

9. Conversaţia (convorbirea)

Conversaţia reprezintă metoda didactică de instruire ce constă, pe de o parte, într-un dialog între instructor şi cursanţi, iar pe de alta, între cursanţi, în prezenţa instructorului.

Spre deosebire de conversaţia obişnuită, în cadrul căreia interlocutorii pun întrebări şi răspund la ele pe rând, uneori având un aspect foarte puţin formal, conversaţia didactică constituie o activitate de instruire, îmbrăcând, în principal, forma întrebărilor puse de instructor, urmate de răspunsurile formulate de cursanţi. Trebuie reţinut că adevăratul dialog didactic, despre care se vorbeşte şi se scrie mult, în contextul dezbaterilor pe tema democratizării învăţământului, înseamnă şi posibilitatea oferită executanţilor de a întreba, de a cere lămuriri omului de la catedră.

Conversaţia se foloseşte şi pentru predarea cunoştinţelor, dar mai ales pentru *fixarea*, *repetarea*, *sistematizarea* şi *verificarea însuşirii* acestora. Conversaţia se prezintă sub două aspecte distincte: *euristică* şi *examinatoare* (*catihetică*).

Conversaţia **euristică sau socratică** se referă la conducerea cursanţilor de către instructor spre adevărurile pe care trebuie să le însuşească, prin formularea de întrebări din aproape în aproape. Străduindu-se să răspundă la întrebările respective, gândite din timp de către instructor, cursanţii descoperă, în aparenţă ei înşişi, adevărul, ceea ce este de natură să le ofere o anumită satisfacţie, activizându-l, totodată, pe cei mai mulţi dintre ei.

Acest tip de conversaţie didactică se poate folosi numai dacă aceşti cursanţi posedă anumite cunoştinţe în domeniul respectiv. În caz contrar, se ajunge la un „dialog al surzilor".

Prin natura lor întrebările euristice solicită doar în aparenţă gândirea celor care se instruiesc. În realitate, aceasta este menţinută într-un cadru limitat, cursanţii neavând posibilitatea să exploreze, să avanseze pe căi divergente, să elaboreze ipoteze, să le verifice, înlăturându-le pe cele care nu se confirmă. Prin întrebări adecvate, instructorul îşi dirijează cursanţii pe o cale al cărei traseu şi punct final sunt cunoscute de el.

Oricum, în raport cu expunerea obişnuită, continuă a cunoştinţelor, întrebările euristice constituie totuşi un bun mijloc de

Scanned with OKEN Scanner

activizare, de stimulare a atenției participanților, de menținere a tonusului intelectual la un nivel mai ridicat.

Al doilea tip îl reprezintă așa-numita conversație **examinatoare** sau **catihetică**, de fapt un șir de întrebări prin care instructorul determină nivelul însușirii materiei predate anterior, stabilește golurile în pregătirea celor care se instruiesc.

Obiectivul didactic fundamental al conversației examinatoare nu este totuși verificarea cunoștințelor, ci fixarea și consolidarea lor. Un asemenea gen de conversație este întâlnită pe percursul seminariilor.

Întrebările puse cu scopul de a verifica și aprecia cu note cunoștințele (deprinderile) celor care se instruiesc nu intră în aria metodei la care ne referim, deoarece, de fapt, la verificare sau la examen nici nu are loc o conversație, un dialog adevărat, ci o examinare. A conversa înseamnă posibilitatea ambelor părți de a formula întrebări și obligația de a da răspunsuri.

Alte tipuri de conversație didactică

În raport cu scopul urmărit și, implicit, cu genul întrebărilor predominante, conversația didactică îmbracă o multitudine de forme:

♦ de actualizare – urmărind readucerea în câmpul atenției a unora dintre cunoștințele însușite anterior, necesare ca suport pentru cele noi;

♦ de dirijare – având ca scop îndrumarea investigării de către participanți a unor mijloace tehnice sau unor fenomene ori procese ce se studiază;

♦ dialogul invers – reprezintă adevărata formă a conversației didactice: subiecții întreabă și instructorul răspunde. Constituie un tip de conversație de dată recentă, folosită în cazul participanților cu pregătire generală superioară, capabili să surprindă inadvertențele, contradicțiile materiei studiate;

♦ dialogul om – mașină de instruire – se referă la instruirea realizată cu ajutorul calculatorului electronic. Acest tip de dialog didactic apelează la forma furnizării de calculator a răspunsurilor la întrebările puse de cel care studiază;

♦ introductivă – este aceea care permite instructorului să-și facă o imagine fie asupra nivelului cu care s-au prezentat participanții la curs, fie asupra celui existent la începerea unei teme sau unei probleme noi de învățat. Acest gen de dialog servește, totodată, pentru actualizarea cunoștințelor respective, pentru captarea atenției executanților, pentru stimularea interesului și a curiozității lor;

Scanned with OKEN Scanner

♦ finală – are drept scop stabilirea nivelului de pregătire şi aprecierea cu notre a cursanţilor, la încheierea unui ciclu de activitate sau a unei lecţii, fiind cunoscută sub denumirea de verificare şi examen;

♦ de comunicare – serveşte pentru transmiterea de cunoştinţe noi, mai ales când cursanţii au posibilitatea să privească materialul didactic, să efectueze experienţe, să comenteze exemplele concrete. Are caracter euristic pronunţat, conduce gândirea cursanţilor, din aproape în aproape, spre adevărul de învăţat;

♦ de repetare şi sistematizare – se utilizează pe timpul expunerilor pentru a repeta cunoştinţele parţiale, pentru desprinderea unor concluzii pentru sublinierea anumitor aspecte, pentru a realiza integrarea materiei predate în structuri logice din ce în ce mai largi, mai complexe, precum şi pentru generalizarea cunoştinţelor prin raportare la diferite situaţii concrete;

♦ de fixare şi consolidare – este întâlnită sub formă de seminarii şi se foloseşte după o temă mai dificilă sau după un grup de teme legate strâns între ele, urmărind adâncirea materiei parcurse, fixarea ei, realizarea de corelaţii numeroase, abordarea ideilor din alte unghiuri de vedere decât cele de la predare. În acest tip de conversaţie, toate întrebările emană de la instructor. Din păcate, această formă a conversaţiei este neglijată din considerente de economie de timp, deşi, cum s-a mai arătat, se ştie de multă vreme că în materie de învăţare, mult şi superficial nu constituie o soluţie de invidiat, ci mai curând o expresie a formalismului;

♦ de verificare şi evaluare – ia aspectul şedinţelor de verificare şi de examinare, urmărind stabilirea şi atestarea prin note (calificative) a nivelului de pregătire la încheierea diferitelor cursuri, a unei perioade sau etape de instruire. Este un tip de conversaţie în care toate întrebările emană de la instructor.

Indiferent de felul ei, conversaţia didactică se bazează pe întrebări. Formularea acestora reprezintă o ştiinţă şi, deopotrivă, o artă de care se ocupă o disciplină numită erotetica.

Întrebările sunt de foarte multe feluri: închise (reproductive, „de memorie", convergente), deschise („de gândire", productive, divergente, stimulatorii), exploratorii, de evaluare, de predicţie, de anticipaţie; ipotetice, principale (de bază), ajutătoare, de dirijare, retorice etc.

Redarea în scris a întrebărilor obişnuite, folosite în cadrul conversaţiei didactice, sunt totdeauna urmate de semnul întrebării. La verificări, la examene se folosesc aşa-numiţii, itemi, reprezentând sarcini

Scanned with OKEN Scanner

de lucru, probleme de rezolvat, care iau, adesea, caracter imperativ: „**Numiți** această piesă!", „**Demontați** acest mecanism!", „**Explicați** modul de funcționare a...!", **Precizați** care dintre soluțiile următoare nu respectă întrutotul prevederile legale

Cerințele pe care trebuie să le îndeplinească formularea și adresarea întrebărilor:

– să fie precise, sub raportul conținutului (după modelul celor de mai sus);

– să fie concise;

– să fie exprimate corect și simplu, folosind cuvinte de uz curent;

– să nu conțină, implicit sau explicit, mai multe întrebări;

– să nu solicite exclusiv memoria (să pretindă comparații, stabilirea de legături cauzale), motiv pentru care se recurge la întrebări – problemă;

– să corespundă cu nivelul de pregătire a subiecților (nici prea ușoare, nici prea grele, condiție îndeplinită atunci când cel puțin 80% dintre cei chestionați dau răspunsuri bune, respectiv, primesc note între 7 și 10),

– ritmul punerii întrebărilor trebuie adaptat dificultății de a formula răspunsul (întrebările reproductive, adresate memoriei, se succed mai repede);

– să nu sugereze răspunsul („nu-i așa că ...?");

– tradițional, indiferent de tipul conversației, întrebările nu trebuie să-l încurce pe cel chestionat; întrebările cursă sunt considerate, în principiu, imorale;

– de regulă, întrebarea se adresează tuturor participanților pentru a-i ține „în priză".

Multe ambiguități apar din cauza lipsei de precizie în formularea întrebărilor. De exemplu, dacă în loc de „Numiți această piesă" se spune „Cum se numește această piesă", cel întrebat poate răspunde senin fără a greși cu ceva: „Piesa se numește așa cum scrie în instrucțiunea de cunoaștere". În mod asemănător, la întrebarea „Ce părere aveți despre ...?", chestionarul are dreptul să pretindă nota maximă pentru următorul răspuns „Am o părere bună". În fond, a răspuns exact la întrebare.

În majoritatea cazurilor, cursanții înțeleg despre ce este vorba, ce anume dorește instructorul și evită, de obicei, răspunsurile „obraznice" la întrebările imprecise, ambigue. Corect este însă ca atât *obiectivele didactice* urmărite pe timpul activității, cât și întrebările puse

Scanned with OKEN Scanner

executanților să fie exprimate în termeni *operaționali*, adică precişi, fără echivoc.

Întrebările închise prezintă dezavantajul că gândirea cursantului este solicitată în măsură neînsemnată, accentul punându-se pe memoria reproductivă. Aceasta nu înseamnă că întrebările închise nu-şi au rostul, dar ele trebuie folosite cu măsură, alternând cum cele de alte tipuri, cu se arată în continuare.

Întrebările deschise admit soluții variate, fiecare dintre acestea prezentând anumite avantaje, fiind indicate în unele împrejurări, pe care cursantul trebuie să *le explice*, să le *argumenteze* convingător pe bază de *comparații*, de *aprecieri calitative*. De exemplu, în loc să spună *Vorbiți despre formațiile pe care le pot adopta o echipă de protecție nemijlocită formată din patru membri*, instructorul recurge la următoarea formulare: *Analizați şi explicați avantajele şi dezavantajele diferitelor variante de dispozitiv pe care le pot adopta o echipă de protecție nemijlocită formată din patru membri*".

Caracteristice întrebărilor deschise sunt formulările de genul *De ce?*, *Explicați ...*", *Enumerați cauzele posibile*, *Enumerați consecințele dacă ...?*, *Analizați următoarea definiție şi argumentați dacă este corectă sau greşită, făcând modificările cuvenite, dacă este cazul*.

Întrebările deschise necesită mai mult timp pentru elaborarea şi prezentarea răspunsurilor, cer răbdare din partea instructorului, adesea fiind nevoit să asculte şi unele divagații, dar, în ultimă instanță, asemenea întrebări sunt totuşi mai *productive*, deoarece îi pun pe executanți în situația de a gândi mai mult, îi obligă să analizeze, să compare, să concretizeze, să particularizeze, să generalizeze, să abstractizeze, să sintetizeze, să clasifice etc., acestea fiind operații complexe ale gândirii, cu urmări benefice asupra dezvoltării intelectului, contribuind la dezvoltarea capacității de abordare multilaterală, transformatoare în sens pozitiv a realității.

O variantă des folosită a întrebărilor deschise este aceea a *răspunsurilor* la alegere. Cursantului i se înmânează un bilet, în care pe lângă întrebare, i se oferă şi 3 – 4 răspunsuri din care numai unul este bun, cerându-i să-l precizeze pe cel corect sau, şi mai bine, să le comenteze succesiv pe toate, pentru a-l obliga să discrimineze aspecte de finețe, să facă față unor cerințe specifice gândirii divergente.

Am inclus în text o listă mai lungă de răspunsuri, fiecare dintre ele cuprinzând o parte mai mică sau mai mare de adevăr, pentru a se vedea cât de largi sunt posibilitățile instructorului, prin formularea unei

Scanned with OKEN Scanner

singure întrebări, de a solicita concomitent atât memoria, cât şi gândirea celor verificaţi.

Desigur, formularea unor astfel de întrebări pretinde eforturi considerabile din partea conducătorului activităţii, dar rezultatele ulterioare le justifică din plin.

Confruntarea cu întrebări de tip deschis, divergent, creativ face ca executanţii cu posibilităţi intelectuale sporite să progreseze mai repede, pe când mediocrii, care preferă întrebările închise, directe înaintează mult mai anevoie.

Cele de mai sus nu constituie un îndemn adresat cadrelor didactice de a neglija pe subordonaţii cu unele greutăţi la învăţătură, cu atât mai mult cu cât de multe ori asemenea dificultăţi sunt temporare, reprezentând nu atât coeficienţi diferiţi de inteligenţă, cât niveluri inegale de pregătire anterioară, datorate situaţiilor nefavorabile, a căror influenţă poate să dispară, dacă se duce o atentă muncă diferenţiată.

10. **Modelarea**

Modelarea reprezintă metoda didactică de transmitere – însuşire a cunoştinţelor în cadrul căreia mesajul informaţional este cuprins într-un model.

Modelul constituie reproducerea simplificată a unui original (obiect, fenomen, proces tehnologic, sistem funcţional, situaţie tactică specifică), în aşa fel încât să fie pus în evidenţă elementul esenţial ce interesează într-o anumită secvenţă a activităţii didactice. Prin analogia, asemănarea lui cu sistemul real, modelul serveşte drept mijloc pentru a-l studia indirect proprietăţile şi transformările. Substitutul, înlocuitorul scoate în relief forma caracteristică a obiectului, dispunerea în spaţiu a elementelor ce definesc o situaţie, corelaţie, interacţiunile dintre componente.

Principalele merite ale modelării constau în amplificarea contactului cursantului cu obiectul, cu procesul de studiat, perceperea mult mai bogată a materialului, operarea, lucrul practic, care, cum s-a arătat, facilitează înţelegerea şi permit reţinerea materiei într-o proporţie mult mai mare decât simpla lectură a unui text sau ascultarea expunerii de la catedră. În plus, cu ajutorul modelelor bine concepute, executantul poate experimenta unele ipoteze, ceea ce contribuie la dezvoltarea capacităţii de gândire, de investigare a realităţii. Nu are prea mare importanţă că materialul concret învăţat ar putea să fie utilizat prea puţin în anii următori; operând pe modele, participanţii rămân cu priceperea de

Scanned with OKEN Scanner

a gândi activ, de a căuta corelațiile dintre componentele materialului de însușit care nu se oferă înțelegerii în cazul metodelor didactice bazate pe ascultare sau pe percepere pasivă.

Trebuie subliniat că, în ciuda avantajelor modelării, ea nu poate înlocui în întregime contactul cu materialul real. Cunoștințele și deprinderile ar avea un caracter scolastic, legat insuficient de practică. După îndeplinirea scopurilor pentru care a fost folosit modelul, este recomandabil să se treacă la obiectele reale. Schema, harta, macheta facilitează înțelegerea, dar dacă instruirea se oprește la ele, se obține o instruire surogat. Așa, de exemplu, este utilă explicarea acțiunilor operative pe scheme, la lada cu nisip sau pe machete, dar fără exerciții practice în teren, folosul este prea mic, viziunea despre felul cum se petrec lucrurile în situații reale rămâne incompletă, la fel ca în cazul parcurgerii temelor de conducere auto exclusiv la simulator.

Clasificarea modelelor:

– obiectuale (machete în trei dimensiuni);

– figurative (desene, fotografii, filme, hărți);

– simbolice (teoretice sau logico – matematice, formule chimice, matematice).

Procedee de modelare

– mărirea sau reducerea la scară (machete, mulaje, hărți, scheme, lada cu nisip etc.);

– concretizarea (prezentarea figurativă a unor valori sau relații matematice);

– abstractizarea (redarea schematică a unor procese sau acțiuni complexe);

– simplificarea (lăsarea deoparte a elementelor nesemnificative care, adesea, îngreuiază înțelegerea);

– îngroșarea (sublinierea, cromatizarea sau colorarea elementelor esențiale).

Modelarea constă atât în reproducerea simplificată a construcțiilor, obstacolelor, autovehiculelor, cât și în reprezentarea adversarului, păstrând analogia cu modul său de a proceda.

Succesiunea prestabilită a acțiunilor, atunci când nu este admisă nici o abatere, reprezintă tot un model, purtând denumirea de algoritm.

Analogia între procesul de instruire și modelul (algoritmul) didactic constă în corespondența dintre operațiile efectuate de instructor și de către cursanți și textul prin care sunt descrise acestea. Cel care

Scanned with OKEN Scanner

privește textul sau organigrama unui algoritm operațional, privește, de fapt, modelul acțiunii descrise.

Folosirea modelelor permite atât învățarea de către executanți a diferitelor moduri de acțiune, cât și studierea de către specialiști a unor sisteme, pentru a descoperi corelații noi între componentele lor, în scopul îmbunătățirii randamentului, optimizării soluțiilor.

Modelarea este și o metodă de ieftinire a instruirii, multe cunoștințe putând fi dobândite lucrând pe substitute, protejând mijloacele scumpe, anevoie la procurat. La confecționarea modelelor urmează să se aibă în vedere realiefarea esențialului, a ceea ce interesează pentru tema dată din complexitatea originalului. De exemplu, pentru antrenarea luptătorilor în vederea unei acțiuni antiteroriste în forță, în interiorul unui obiectiv nestudiat din timp, interesează destul de puțin reproducerea exactă a decorării încăperii sau a stilului mobilierului. În schimb, lungimea pereților, respectarea exactă a distanțelor dintre uși și ferestre, partea în care se deschid ușile, materialul din care sunt făcute au o mare importanță.

Nevoia apelării la modele vine din faptul că materialul real nu este totdeauna disponibil pentru activitatea didactică sau este de prea mari/mici dimensiuni. De exemplu, prin natura lor, situațiile operative preconizate (sau care au avut loc) în anumite zone/spații nu mai pot fi percepute direct, ci cu ajutorul modelelor bi sau tridimensionale. La fel stau lucrurile cu un avion de pasageri, cu un tren, un aeroport etc.

Imitația la scară, din material plastic a unui tun, de exemplu, a unui autovehicul, motor de mari dimensiuni, avion, navă, un edificiu impozant căruia trebuie să i se asigure paza, macheta unei porțiuni de teren pe care a avut loc sau pe care este posibil să se producă un atentat terorist ș. a. m. d. pot fi studiate sub anumite aspecte cu ajutorul unor modele la scară convenabilă, uneori chiar mai bine decât folosind materialul real.

Schemele, planșele, fotografiile, machetele, hărțile, mulajele, filmele didactice (de instrucție) sunt modele materiale, unele în două, altele în trei dimensiuni. Organigrama unei instituții este un model pe care se pot studia relațiile dintre părțile componente ale structurii organizatorice. Model este și un documente ce trebuie învățat (ordinul de luptă sau de misiune, de exemplu).

Mijloacele menționate reprezintă modele didactice care fac parte din marea categorie a materialului intuitiv, folosite pentru dobândirea de cunoștințe.

Scanned with OKEN Scanner

Este larg răspândită practica formării priceperilor şi a deprinderilor iniţiale, necesare în conducerea autovehiculelor, cu ajutorul simulatoarelor. Acestea reprezintă dispozitive complexe care răspund la comenzile executantului la fel ca materialul real. Într-o sală de conducere, departe de drumul public aglomerat, cu pericolele sale, fără consum de combustibil, executantul îşi formează priceperile de bază, privind la filmul care reproduce drumul şi participanţii la trafic, ziua şi noaptea, acţionează comenzile din cabină, iar simulatorul reacţionează aproape ca materialul real, solicitând reacţii adecvate. Tot simulatorul contabilizează erorile şi, dacă se doreşte, îl atenţionează pe cursant, dă indicaţii înregistrate pe bandă de magnetofon asupra execuţiei corecte. Nu este nici o dificultate în a corela erorile de conducere cu porţiunea de bandă cuprinzând instrucţiunile verbale.

Cunoscuta ladă cu nisip, folosită de militari de multă vreme ca mijloc de învăţământ, pentru a studia variante optime de acţiune în câmpul tactic, permite o foarte intuitivă şi productivă simulare a situaţiilor de luptă. Cu mijloace extrem de simple se modelează sugestiv şi cu uşurinţă, la scară, forme de relief, elemente de planimetrie (acoperiri, localităţi, drumuri, păduri etc.).

Acesta este un bun exemplu de modelare didactică cumulată cu investigaţia, pe care modelul o permite, în scopul studierii de corelaţii noi între componentele umane şi materiale implicate.

Unele procese din natură sunt exprimate cu ajutorul modelelor teoretice sau logico – matematice (formule din fizică, chimie etc.).

Aşa cum s-a arătat, modelul trebuie să fie asemănător, ca structură, cu originalul, să-i semene în ce are el esenţial din punctul de vedere al caracteristicilor de învăţat. Nu se cere similitudine, pentru că ar dispărea noţiunea de model. Totdeauna modelul este mai simplu, mai ieftin, mai uşor de procurat sau de confecţionat decât originalul. Altfel, nu s-ar justifica recurgerea la el.

Principala funcţie a modelelor este cea *cognitivă* (de cunoaştere). Când modelul serveşte pentru descoperirea de adevăruri noi, funcţia cognitivă devine *euristică, de investigaţie*. În procesul didactic cei care se instruiesc descoperă adesea adevăruri noi, cu ajutorul modelelor, fapt ce se răsfrânge pozitiv sub raportul dezvoltării capacităţilor de cunoaştere.

Din punct de vedere ştiinţific, modelarea constituie o metodă de investigare a realităţii, de cercetare vizând descoperirea de relaţii noi între obiecte şi fenomene. Un caz special este operarea cu modele materiale sau logice, folosită intens în cazul **învăţării prin descoperire**.

Scanned with OKEN Scanner

În accepție didactică, o serie de noțiuni ale modelării sunt prezente în domeniul *demonstrării* cu ajutorul *materialului intuitiv* (modelare didactică). Folosirea de către cursanți a unor modele apropiate de mijloacele reale reprezintă mai curând *învățământ intuitiv*.

Confecționarea modelelor mai simple este o sarcină ce revine în mod direct instructorilor, cărora li se cere să dovedească preocupare sistematică în această direcție, perseverență și un deosebit spirit creator. Modelele complexe se realizează în întreprinderi industriale.

Este important să se rețină că și o simplă planșă desenată ridică numeroase probleme de psihologie didactică, printre care se numără:

– dimensiunea obiectului și a detaliilor de perceput se stabilește în funcție de distanța de la care vor fi privite acestea (înălțimea și lățimea literelor, grosimea liniilor);

– cantitatea de detalii nu trebuie să estompeze esențialul;

– folosirea corespunzătoare a culorilor, alegerea fondului (mai ales în cazul planșelor, schemelor) se face astfel încât să iasă în evidență ceea ce este important;

– elementele de bază se plasează, pe cât posibil, în centrul ansamblului;

– modelele complexe trebuie realizate din componente detașabile,pentru a fi studiate pe părți. Planșele cu multe detalii se realizează sub formă de seturi, mergând de la simplu la complex, prin adăugiri succesive, pentru a nu perturba observarea și înțelegerea.

11. **Algoritmizarea**

Algoritmul reprezintă șirul riguros determinat de reguli pentru efectuarea unor operații prin care se rezolvă corect și sigur o problemă de un anumit tip.

Algoritmizarea reprezintă metoda de a rezolva în mod corect și sigur o problemă oarecare, urmând pas cu pas un algoritm, reprezentând o listă de operații mentale și motrice precis determinate (descrise).

În procesul de instruire, atât omul de la catedră, cât și executanții au de rezolvat la tot pasul diferite probleme, adică au de făcut ceva, o acțiune care trebuie să ducă la un anumit rezultat, vizând totdeauna un scop bine determinat: să transmită cunoștințe, să corecteze o greșeală de execuție, să formeze o deprindere, să calculeze, să elaboreze un documente, să transmită un mesaj (ordin, raport) etc.

O mare parte a acțiunilor efectuate de către instructori și de către subordonați are caracter repetitiv, se desfășoară într-o ordine sau

Scanned with OKEN Scanner

succesiune fixă, prestabilită. De exemplu, o operație motrică se demonstrează obligatoriu într-un anume fel – pornirea motorului, a autovehiculului pretinde respectarea unui șir de reguli rigide, folosirea unei arme, a unui mijloc de transmisiuni necesită, de asemenea, parcurgerea unor pași dinainte stabiliți. Acțiuni bazate pe reguli fixe execută atât instructorul, cât și cel care se instruiește. Primul, pentru a realiza perceperea de către subiecți a materiei planificate, iar al doilea, pentru a învăța. Nerespectarea regulilor duce la eșec (consum sporit de timp, de eforturi și de materiale, calitate slabă a achizițiilor).

Urmând cu strictețe pașii cuprinși/descriși într-un algoritm, instructorul ajunge în final la rezolvarea problemei didactice, adică la însușirea unor cunoștințe de către participanți, dar mai ales la formarea de priceperi și deprinderi.

Termenul se referă, deopotrivă, la textul (schema) care descrie aceste operații și la șirul de operații (acțiuni) ce se execută.

Așa de exemplu, cel care se instruiește primește o listă de operații descrise cu precizie, le repetă de un număr de ori în ordinea prestabilită și, pe această cale, fără supraveghere continuă din partea instructorului, își formează stereotipul dinamic necesar (învață să demonstreze un mecanism, să pună în funcțiune o mașină, să execute corect o mișcare etc.).

Folosirea algoritmizării este veche. Timp de mii de ani, *dascălii* și-au obligat elevii să învețe **după tipic**, să repete în aceeași formă fixă, monotonă, indiferent dacă învățăceii înțelegeau sau nu despre ce era vorba, până ce materialul se întipărea în memorie. Ion Creangă a redat sugestiv, în frumoasele lui „Amintiri din copilărie", tehnica învățării după tipic, discreditând-o ca nimeni altul. Deci, algoritmizarea s-a practicat de mult, cu deosebirea că utilizarea era empirică, nefundamentată științific. *Bucherismul*, toceala abrutizată, învățarea mecanică – denumiri sinonime ale acelei maniere deosebit de dezagreabile de a învăța – reprezintă stadiul primitiv al algoritmizării didactice.

În acest caz, se mai justifică scoaterea la iveală a vechii metode, fie și sub o denumire mai pretențioasă?

Da, se justifică, deoarece ea a fost studiată temeinic în ultimele decenii, curățată de zgura ignoranței, și a fost ridicată la rangul de cale deosebit de eficientă pentru atingerea obiectivelor învățării. Executantului nu i se mai cere să urmeze orbește, mecanic, algoritmul. De data aceasta i se pretinde să înțeleagă că lista de operații este logică, ea având rolul de a-i ușura munca.

Scanned with OKEN Scanner

Algoritmul este, de fapt, o instrucțiune, o prescripție care descrie verigile acțiunii în ordinea lor obligatorie. Un bun exemplu, este algoritmul aflării rezultatului într-o problemă de trei simple. Dacă se aplică, chiar mecanic, dar fără abatere, succesiunea operațiilor prescrise, se ajunge totdeauna la rezultatul corect, indiferent dacă sarcina este efectuată de om sau de o mașină de calcul. De altfel, și adunarea numerelor, și înmulțirea sau împărțirea, și extragerea rădăcinii pătrate și rezolvarea ecuațiilor se bazează pe algoritmi.

În viața de zi cu zi a omului, sumedenie de probleme se rezolvă în virtutea unor algoritmi: până și banala îmbrăcare a hainelor dimineața, înaintea plecării la locul de muncă, are la bază o succesiune destul de rigidă de operații simple; nici un om normal nu-și pune pantofii înainte de a-și fi îmbrăcat pantalonii. La fel, pregătirea unei simple omlete, bărbieritul, coaserea unui nasture au la bază algoritmi.

Cam 90% din tot ce facem într-o zi obișnuită constituie operații de rutină, întemeindu-se pe reguli strict (univoc) determinate, lucru de care, de obicei, nici nu ne mai dăm seama.

Algoritmii, fie că au fost elaborați de specialiști, fie că i-am descoperit noi înșine prin încercări și erori, au marele merit că ne scutesc de a ne mai gândi mereu cum să finalizăm anumite acțiuni cu caracter repetitiv. Ceea ce se repetă se transformă cu timpul în deprindere, apoi în obișnuință – două modalități de a economisi efort și timp, de a oferi intelectului posibilitatea să se ocupe de *adevăratele probleme*, acelea care necesită *soluții gândite*.

Tipuri de algoritmi

Folosirea cu succes a algoritmilor în munca de instruire impune să se aibă în vedere că există **algoritmi de rezolvare** (operaționali) și **algoritmi de recunoaștere**. Primii servesc pentru obținerea efectului dorit în transformarea unor obiecte (inclusiv a intelectului), iar ceilalți în stabilirea tipului de problemă de soluționat, pentru a i se putea aplica algoritmul de rezolvare corespunzător.

Să luăm o soluție – limită: folosirea armamentului individual, știut fiind că orice eroare în acest domeniu are consecințe tragice, fie pentru cel lovit în mod nejustificat și, implicit, pentru trăgătorul care a încălcat legea, fie pentru demnitarul căruia nu i s-a asigurat protecția într-o împrejurare când focul trebuia deschis fără ezitare.

Așadar, cum recunoaștem situațiile când trebuie să se tragă și când nu este permis acest lucru?

Scanned with OKEN Scanner

Există un şir de semne exterioare pe care trăgătorul sau şeful lui nemijlocit trebuie să le ia în considerare pentru a ajunge la concluzia potrivită şi a lua hotărârea ce se impune.

Sesizarea indiciilor de recunoaştere în succesiunea stabilită, constatarea că nu lipseşte nici unul, are la bază un **algoritm de identificare**. Faptul că perceperea indiciilor trebuie făcută în fracţiuni de secundă şi că la fel de rapid trebuie luată decizia de a trage sau de a nu folosi arma nu anulează caracterul algoritmic. Dimpotrivă, exersarea de zeci şi sute de ori a situaţiilor de acest gen, create pe timpul instruirii, permite automatizarea operaţiilor mentale şi a celor motrice, ceea ce imprimă caracter eficient acţiunii luptătorului, posibilitatea ripostei cvasinstantanee.

Deosebit de important este ca instructorii să stabilească din timp ce algoritmi urmează să fie însuşiţi sub formă de cunoştinţe (achiziţii intelectuale) şi care dintre ei trebuie transformaţi în deprinderi (senzoriale, intelectuale, motrice).

Transformarea algoritmilor în deprinderi se poate face în mod tradiţional, sub conducerea instructorului, care ordonă trecerea la operaţia următoare, ori **algoritmizat**, cursanţii ghidându-se înşişi după lista cu operaţii de executat (fişă).

Datorită cercetărilor din ultimele decenii, mecanismele învăţării umane au fost tot mai bine descifrate, stabilindu-se în mod ştiinţific etapele, fazele şi momentele procesului însuşirii cunoştinţelor, formării priceperilor şi deprinderilor. Definirea acestor componente, determinarea riguroasă a succesiunii lor, a regulilor de respectat de către instructor şi de către executanţi reprezintă tocmai *algoritmii didactici* care, aplicaţi corect, duc fără greş la rezultatul dorit. Pe această bază au apărut maşinile de învăţat, *instruirea programată*, precum şi expresia ei superioară – *învăţarea asistată de calculator*.

Referitor la raportul formativ – instructiv, metoda la care ne referim pune accentul prioritar, pe latura informativă, soldându-se cu substanţiale câştiguri de timp, deoarece participanţii nu au de cercetat, de gândit, de explorat. Nu există pericolul pistelor false, al fundăturilor, nu se acordă timp pentru experimentări, pentru discuţii. Se lucrează intens de către toţi, respectând întocmai succesiunea din prescripţia primită. Pentru a evita tendinţa spre execuţie mecanică, posibilă să apară la unii cursanţi, este necesar ca ei să înţeleagă esenţa metodei, scopul urmărit, necesitatea ca algoritmul transformat în depindere să fie destul de elastic pentru a putea fi, la nevoie, integrat conştient, în acţiuni mai complexe, de felul priceperilor.

Scanned with OKEN Scanner

Realizarea obiectivelor instruirii algoritmizate presupune executanți puternic motivați pentru însușirea materiei prin eforturi individuale, fără supraveghere continuă din partea instructorilor. Cum, în genere, asemenea grad de motivare nu există ca un dat inițial decât în cazul cursurilor pe care oamenii le urmează din proprie inițiativă, eventual cu suportarea cheltuielilor aferente, este necesar ca șefii să acționeze în sensul cultivării dorinței de a se instrui.

12. Instruirea programată

Instruirea programată reprezintă metoda de instruire, îndeosebi de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor intelectuale, care constă în munca individuală a subiectului ca un manual special conceput.

Esența acestei metode moderne de instruire constă din utilizarea masivă a algoritmilor didactici. Altfel spus, cartea, lecția nu mai oferă celui care studiază *blocuri de text* de dimensiuni apreciabile, fiecare dintre ele referindu-se la câte o întreagă problemă de învățat, ci fragmente (porții, pași, secvențe) ce constituie unități logice de întindere mică, ușor de însușit, deci *accesibile*. Trecerea la pasul următor este permisă numai după ce executantul probează prin răspunsuri corecte că stăpânește materia parcursă.

Verificarea corectitudinii răspunsului se realizează chiar de către cel care învață, prin compararea formulării date de el cu aceea din manual.

Instruirea programată, desfășurată la fel de bine în clasă, în prezența instructorului sau în absența acestuia, la domiciliul sau la locul de muncă oferă subiectului posibilitatea de a învăța în ritm personal, potrivit capacității lui intelectuale și nivelului de pregătire atins.

Punerea participantului în situația de a răspunde corect după fiecare secvență parcursă materializează efectiv **principiile întăririi imediate a acțiunii, ale participării conștiente, active**, precum și pe cele ale **conexiunii inverse** care, în formele tradiționale de învățare, rămâne un deziderat mereu neatins, instructorul neputându-se convinge niciodată că **toți** cursanții au asimilat **toate** unitățile logice ale lecției. Întrebări de felul **Ați înțeles?**; E ceva neclar?; **Are careva de întrebat ceva?**, puse în fugă pe timpul predării lecției, sunt formale, nu rezolvă problema conexiunii inverse.

Desigur, se poate ridica întrebarea: *Putem avea încredere că subiecții vor respecta regula de a nu trece la următoarea unitate logică, dacă nu au răspuns bine la aceea deja parcursă?*

Scanned with OKEN Scanner

După cum se vede, nivelul motivației pentru învățare revine mereu în atenție. Cursanții care la mai multe verificări se prezintă cu materia neînsușită se autoexclud, urmând să fie tratați ca atare.

Manualele programate

Tipul de instruire la care ne referim necesită manuale structurate într-un mod deosebit, materia fiind împărțită pe porții (pași, fragmente) de întindere relativ redusă, de fapt, în unități logice, cum s-a mai arătat, a volumului sau pe contrapagină sunt inserate răspunsurile corecte pentru ca subiectul să se poată autoverifica. Dacă răspunsurile sunt bune, executantul trece la „pasul" următor. Dacă nu, textul îi dă indicația să studieze anumite texte suplimentare, grupate într-un capitol distinct. Suplimentele oferite aduc informația a cărei absență din mintea celui care studiază nu a permis formularea răspunsului corect.

După cum se vede, manualele programate sunt mult mai complexe, mai voluminoase, mai greu de elaborat, necesitând lucrul în echipă a doi – trei instructori de calificare deosebită, împreună cu un foarte bun specialist în psihopedagogie și în metodica instruirii persoanelor de vârstă apropiată cu aceea a cursanților.

13. Studiul de caz

Studiul de caz reprezintă una dintre cele mai active metode didactice, introdusă în practica pregătirii studenților din S. U. A și a participanților la diverse cursuri de perfecționare încă înainte de sfârșitul secolului trecut, îndeosebi în cadrul facultăților de medicină și cele de drept.

Punerea în discuția grupei de studenți a rechizitoriului, a pledoariilor ori a verdictului dat într-o cauză penală sau, în cazul viitorilor medici analizarea în colectiv a corectitudinii diagnosticului ori a tratamentului s-au dovedit mijloace valoroase pentru a furniza celor care studiază cunoștințe noi, a le sistematiza și consolida pe cele anterioare, a-i deprinde să le aplice în situații complexe.

Metoda menționată constituie o excelentă modalitate de antrenare a cursanților, infuzie de viață în procesul de instruire, o legătură directă cu practica.

Concret, metoda constă în dezbaterea în grup a unor cazuri reale, cu elemente contradictorii, conflictuale, unele ieșite din comun, pe baza studierii datelor prezentate de către instructor de așa natură încât căutarea

Scanned with OKEN Scanner

sau argumentarea/combaterea celei date de actorii situației reale, la data respectivă să permită:

- studierea bibliografiei suplimentare referitoare la problemele ridicate de cazul respectiv, în scopul îmbogățirii, fixării și consolidării cunoștințelor;
- analiza multilaterală a datelor existente în dosarul original (situate în contextul epocii respective, și
- valorificarea experienței de viață pentru a găsi rezolvarea optimă a problemei puse.

Când îți merită numele dacă reprezintă o situație problematică reală, modelată, elaborată didactic, astfel încât pe baza informațiilor oferite, soluția (soluțiile) să nu se ofere cu ușurință, să poată fi interpretată, susținută argumentat, de pe poziții contrare.

În situația noastră, un caz poate consta, de exemplu, din dosarul unui incident terorist care, în raport cu tema din program, cu obiectivele didactice, urmează să fie analizat în întregime sau fragmentar, pentru a dezvolta capacitatea de gândire a cursanților, a-i deprinde să opereze efectiv cu cunoștințele însușite, în situații complexe. Numeroase învățăminte se pot desprinde și din dosarele privind pregătirea misiunilor operative ori cele legate de accidentele de circulație.

De regulă, cazurile reale sunt foarte bogate în implicații, ele oferind material pentru instruirea a numeroase categorii de oameni, totul depinzând de latura pe care se pune accectul. Cu alte cuvinte, din același material faptic se pot scoate învățăminte pentru mai multe categorii de personal. Cadrul didactic are posibilitatea să pună în evidență un aspect sau altul prin formularea obiectivelor, a sarcinilor de lucru, prin scoaterea din dosar a materialului care nu interesează sau este de natură să denatureze atenția participanților.

Purificarea dosarului trebuie făcută cu grijă pentru a nu-l sărăci excesiv; orice situație de viață are și o cantitate de *scamă*, de informație redundantă, adesea contradictorie. Luarea sau neluarea ei în considerare ține de priceperea subiecților instruirii de a interpreta datele, de a se descurca în hățișul de informații, în parte contradictorii, cu unele elemente voit confuze, așa cum se petrec lucrurile în realitate.

În principiu, dosarul trebuie să cuprindă datele de care au dispus cei care au rezolvat cazul real urmând ca cei care învață să se documenteze în mod suplimentar, să-și pună în valoare cunoștințele anterioare, pentru a fi în măsură ori să dea o soluție originală, ori să o susțină sau să o combată pe aceea pusă în discuție.

Scanned with OKEN Scanner

Pe parcursul instruirii, pot fi utilizate şi cazuri mai simple, descrise pe câteva pagini, iar uneori prezentate verbal de către instructor. El este cel care decide pe ce se va insista, ce informaţii se aduc la cunoştinţa cursanţilor.

Studiul de caz pe linie de specialitate trebuie să conţină elemente problematice, contradictorii. Important este ca datele ce se pun la dispoziţia cursanţilor să solicite intens cunoştinţele lor anterioare, imaginaţia, capacitatea de investigare a bibliografiei suplimentare, gândirea.

De regulă, aceste date au forma unor documente sinteză informativă elaborată de compartimentul de informaţii, fragmente din documentele informative primite de la organele cu atribuţii pe linia apărării siguranţei naţionale, informaţii fragmentare de la observatorii de pe teren, note de constatări, extrase din presa scrisă sau vorbită, note redând informaţiile verbale primite de la şefii ierarhici, note conţinând constatări făcute de cel al cărui rol este jucat, rapoarte şi declaraţii ale celor implicaţi etc. Dosarul poate cuprinde zeci de file cu informaţii contradictorii, aşa cum se întâmplă lucrurile în realitate. Ultima filă din dosar trebuie să cuprindă formularea sarcinii concrete ce revine participanţilor. Sarcina poate fi identică pentru toţi sau diferită, în situaţia că se va recurge la **jocul rolurilor**.

14. Jocul rolurilor (dramatizarea)

Jocul rolurilor reprezintă metoda didactică ce constă în însuşirea de cunoştinţe noi şi în consolidarea celor anterioare pe calea transpunerii cursanţilor în rolurile diferitelor personaje participante la o activitate asemănătoare celei pentru care îi pregăteşte instruirea.

Această metodă se aplică în scopul însuşirii temeinice a rolului personal în cadrul unei acţiuni colective de mare importanţă pentru reuşita misiunilor operative, pe durata căreia executanţii au de îndeplinit sarcini specifice. De promptitudinea, corectitudinea şi coordonarea acestora depinde calitatea lucrului în grup, eficacitatea acestuia. Esenţa dramatizării constă în crearea de către instructor a unei situaţii problematice e viaţă pentru rezolvarea căreia se impune corelarea strânsă a eforturilor mai multor participanţi, în numirea cursanţilor în diferite roluri şi în urmărirea interacţiunii acestora, în vederea ducerii la bun sfârşit a sarcinii încredinţate. Metoda în discuţie serveşte, în fond, pentru formarea deprinderilor de acţiune în grup.

Scanned with OKEN Scanner

15. Elaborarea de lucrări personale

Elaborarea de lucrări personale reprezintă o metodă de perfecționare a pregătirii cadrelor (cursanți, instructori), constând din studierea unei bibliografii mai vaste, uneori din cercetarea unui fenomen, proces și din întocmirea, pe această bază, a unui text însoțit, dacă este cazul, de scheme, fotografii, modele tridimensionale.

Materialul poate fi prezentat în totalitate sau rezumat în fața întregului personal al instituției sau cu prilejul activităților de pregătire curentă a cadrelor serviciului, constituind, deci, un prilej de dezbateri, de învățare și pentru ceilalți participanți. Dezbaterea se poate desfășura și fără nici o prezentare, ci doar pe baza studierii prealabile a materialului.

Creații valoroase pot fi valorificate prin publicare, ca lucrări de sine stătătoare sau sunt incluse în manuale, în culegeri de lecții ori de studii.

Tematica lucrărilor personale se stabilește de către conducerea instituției ca urmare a resimțirii unei necesități stringente, pentru care bibliografia existentă nu oferă soluții pertinente. Când lucrarea este elaborată la ordinul eșalonului superior, ea capătă un caracter de cercetare științifică. Uneori tema este propusă de cadrele cu multă experiență, care se angajează să răspundă unor preocupări ale instituției.

Lucrările destinate prezentării în instituția de învățământ sunt legate, de obicei, de studierea modalităților concrete de implementare a unei noi forme sau metode de instruire, de creare și utilizare a unor mijloace didactice auxiliare (materiale intuitive, poligoane și săli de specialitate, trenajoare, simulatoare). De regulă, asemenea teme depășesc nivelul textelor, mergând până la materializarea lor sub forma lecțiilor sau a exercițiilor demonstrative.

Deși cu prilejul efectuării acestor lucrări se învață foarte mult, accentul nu cade totuși pe această latură, ci pe cercetarea propriu – zisă. Rolul de instrument folosit pentru învățare al lucrărilor personale iese în evidență mai ales când sarcina se încredințează unor cadre tinere, cu mae putere de muncă, dar cu diferite necesități de perfecționare, prin eforturi proprii, a pregătirii într-un anumit domeniu de cert interes.

Metoda dă rezultate pozitive dacă sarcina încredințată este dusă până la capăt sub supravegherea unui cadru de înaltă competență, căruia îi revine misiunea de a-l ajuta pe autor cu sugestii și cu îndrumări de principiu, în etapele structurării ideilor, parcurgerii bibliografiei, efectuării experimentelor de descoperire sau a celor de aplicare și de

Scanned with OKEN Scanner

validare a concluziilor.

Deosebit de important pentru menținerea la nivel ridicat a tonusului activității de elaborare a lucrărilor personale este conștiința faptului că rezultatul muncii va fi prezentat în fața personalului instituției, că nu este vorba de o sarcină formală, ci de un lucru folositor, ce va fi analizat cu atenție și cu exigență, urmând a fi valorificat în practică.

16. Studiul individual

Studiul individual reprezintă o activitate complexă de învățare, prin utilizarea notițelor, a bibliografiei generale și a celei de specialitate, prin rezolvarea de probleme, efectuarea de exerciții, antrenamente și experimente, prin observarea independentă, prin organizarea și reorganizarea personală a achizițiilor intelectuale, senzoriale și motrice.

Studiul individula, numit adesea și muncă individuală cu cartea, reprezintă, în același timp, o metodă de însușire a materiei planificate și modalitate de organizare a activității celor care se instruiesc. Ca metodă de învățare constă din eforturile proprii depuse de către fiecare cursant pentru însușirea cunoștințelor, pentru formarea priceperilor și a deprinderilor.

Principala caracteristică a acestei metode de învățare rezidă din faptul că marea majoritate a activității se desfășoară în absența instructorului.

Deoarece, de obicei, nu este condus de către cadrele didactice, studiul individual **nu constituie o formă de organizare a instruirii, ci o metodă didactică ce completează efectele învățării în clasă.** El rezolvă a doua latură a instruirii: *învățarea*, prima – *predarea* – rezolvându-se printr-una din **formele de organizare** a activității.

În orele repartizate prin program pentru studiu individual, cursanții parcurg propriile lor notițe sau diferite materiale bibliografice, rezolvă exerciții sau probleme, alcătuiesc scheme sau rezumate, extrag ideile principale, caută date noi în cadrul învățării prin descoperire, elaborează conspecte și răspunsuri la întrebările sau la problemele pentru seminar, verificare sau examen, își completează notițele, se autocontrolează în ceea ce privește volumul și calitatea achizițiilor, elaborează referate sau lucrări personale destinate susținerii în fața grupei sau care vor fi prezentate instructorului la termenele stabilite, observă în mod independent unele fenomene sau procese, exersează și se antrenează pentru perfecționarea anumitor priceperi și deprinderi intelectuale, motrice sau senzoriale.

Scanned with OKEN Scanner

Condiția de bază a fructificării depline a timpului folosit pentru studiu individual o constituie existența unei motivații suficient de puternice a cursanților pentru perfecționarea propriei lor pregătiri. Nimic, nici cea mai recentă bibliografie, nici cele mai bune condiții de iluminare, de temperatură etc., nu valorează cât dorința vie a subiecților de a învăța, cât eforturile depuse în acest scop.

Din păcate, din cauza deprinderilor greșite căpătate greșit în școala primară sau în liceu, sunt multe cazuri când, chiar la vârste mai avansate, contactul cu cartea este înțeles îngust, școlărește (limitarea la caietul de notițe sau *învățați de aici până aici*).

Manualul, regulamentul, instrucțiunea, culegerea de lecții, livretul bibliografic, dicționarul, cursul, tratatul, lucrarea de popularizare, enciclopedia, culegerea de texte, harta, atlasul, albumul, colecția de ziare ori de reviste, antologia, trebuie să reprezinte pentru cei care se instruiesc nu numai mijloace de acumulare a cunoștințelor limitate la aria unor probleme, ci, totodată, mijloace de dezvoltare a personalității, de formare a unui stil de muncă intelectuală, a obișnuinței de a apela la sursele bibliografiec în mod sistematic, atât pe timpul cursului, cât și mai târziu.

Pe lângă sursele bibliografice, cursantul folosește, pe timpul studiului individual, deopotrivă, materialul real (armament, alte mijloace tehnice), observă și cercetează pentru a descoperi anumite corelații îmntre obiecte, fenomene sau procese, exersează acțiunile de transformare în priceperi și în deprinderi.

Educația permanentă, înțeleasă și ca autoeducație – concept didactic fundamental în zilele noastre, când valabilitatea pregătirii realizate de către școală este, în general, de scurtă durată, din cauza perisabilității, a uzurii morale a cunoștințelor – capătă o importanță cu totul deosebită pentru formarea oamenilor capabili să se adapteze din mers la o lume în schimbare accelerată.

Activitatea se poate desfășura în timpul destinat studiului individual sau, după caz, la locul de muncă sau la domiciliu, în atelier sau în laborator, cu alte cuvinte, acolo une se poate folosi un fragment de timp pentru pregătire și unde există condiții materiale pentru ducerea la bun sfârșit a sarcinii primite.

Munca individuală este deosebit de importantă pentru procesul de instruire, eforturile personale pentru însușirea materiei fiind de mare importanță, reprezentând operarea efectivă cu cunoștințele, fapt ce asigură cea mai profundă înțelegere a materiei și, totodată cea mai trainică memorare a ei.

Scanned with OKEN Scanner

Fiecare dintre formele muncii individuale are propriile sale reguli, ținând de planificarea și de organizarea eforturilor, de folosirea orelor de studiu, depinzând, în fond, de stilul de muncă intelectuală a cursantului respectiv.

Când lucrurile sunt lăsate în voia lor, stilul eficient de muncă intelectuală ia naștere destul de greu. Este datoria profesorului să-i îndrume pe cursanți, să-i ajute să învețe cum să învețe. Cel mai adesea, ei au anumite obișnuințe în această privință din liceu, dar, de cele mai multe ori, este vorba de achiziții empirice, fără bază științifică, reprezentând prelungirea până în etapa adolescenței târzii sau chiar a maturității a deprinderilor dobândite la vârstă mică, ceea ce nu mai corespunde noilor cerințe al instruirii permanente, ale autoinstruirii și autoeducației.

Sprijinirea efectivă a celor care se instruiesc în vederea perfecționării stilului lor de a studia dă roade numai dacă sunt ei înșiși edificați asupra coordonatelor științifice ale acestui gen de activitate. Or, nu o dată, cei care ar trebui să dirijeze eforturile cursanților sunt, la rândul lor prizonieri ai vechilor deprinderi empirice de muncă independentă.

Cele mai de sus nu epuizează nici pe departe problematica referitoare la stilul, deprinderile de a învăța. Dată fiind însemnătatea cu totul deosebită a acestei probleme, i-am dat o extindere mai mare în paginile ce urmează. Am pornit de la considerentul că numeroase reguli de ordin aplicativ trebuie cunoscute și valorificate numai pe timpul cursurilor, ci și în afara acestora, ori de câte ori personalul se află în situația de a învăța, fie în interesul nemijlocit al serviciului, fie în cazul pregătirii pentru diferite verificări sau examene.

Obiectivele studiului individual

Prin intermediul studiului individual se realizează, în principal, următoarele obiective:

- participarea activă, conștientă a cursanților la procesul de instruire;
- aprofundarea înțelegerii cunoștințelor prin revederea notițelor, prin parcurgerea bibliografiei, perceperea repetată a materialului real, rezolvarea de exerciții și probleme, elaborarea de conspecte, scheme grafice etc.;
- memorarea trainică a cunoștințelor, prin repetarea lor, prin rezolvarea de probleme;
- lărgirea și adâncirea cunoștințelor, prin studierea bibliografiei, conținând informație suplimentară în raport cu lecția predată;

Scanned with OKEN Scanner

♦ consolidarea cunoştinţelor transmise de către profesor;

♦ sistematizarea cunoştinţelor, prin revenirea asupra celor învăţate, corelarea, integrarea lor în sisteme mai largi de cunoştinţe;

♦ formarea deprinderilor intelectuale şi a stilului de muncă independentă, prin repetarea procedeelor de studiu;

♦ dezvoltarea capacităţii de cunoaştere şi a unor calităţi morale, prin eforturile stăruitoare depuse de cursant pentru depăşirea greutăţilor;

♦ formarea şi dezvoltarea motivaţiei interne pentru învăţare;

♦ creşterea încrederii cursantului în forţele proprii;

♦ deprinderea celui care studiază cu planificarea activităţii de învăţare;

♦ dezvoltarea simţului de răspundere pentru propria pregătire.

Eficienţa studiului individual depinde de:

– modul de fixare a obiectivelor;

– alegerea metodelor;

– asigurarea bibliografiei şi a condiţiilor ergonomice de lucru;

– nivelul motivaţiei;

– planificarea activităţii.

Munca independentă pe timpul studiului individual cunoaşte trei forme distincte de activitate: 1) munca independentă cu cartea şi notiţele; 2) efectuarea lucrărilor scrise; 3) executarea de teme practice.

Studierea notiţelor şi a bibliografiei cuprind o parte de simplă execuţie şi una creatoare. Prima se referă la recitirea celor notate la lecţie şi la studierea textelor din bibliografia dată, iar a doua la elaborarea de conspecte, de scheme, rezolvarea de probleme şi situaţii – problemă, studii de caz, redactarea de referate, de lucrări ştiinţifice, precum şi la soluţionarea unor sarcini mai dificile, cum ar fi studierea în teren, prin recunoaşteri repetate a unor zone construite sau acoperite cu vegetaţie pentru a stabili posibilităţile teroriştilor de a organiza şi executa acte criminale şi, totodată, posibilităţile forţelor de ordine de a contracara asemenea tentative.

Dată fiind importanţa deosebită, în zilele noastre, a capacităţii de a învăţa prin eforturi independente, ca parte componentă a educaţiei permanente, formarea deprinderilor corespunzătoare de a studia trebuie considerată un obiectiv de sine stătător al pregătirii personalului prin cursuri cu scoatere din producţie.

Una din primele lecţii de predat cursanţilor trebuie să aibă ca temă studiul individual şi regulile de respectat pentru asigurarea eficienţei lui.

Scanned with OKEN Scanner

Eforturile cadrelor didactice de a trezi dorința celor care se instruiesc de a-și perfecționa stilul de muncă intelectuală trebuie să fie centrate pe:

– necesitatea ca omul modern să nu întrerupă contactul activ cu cartea științifică, tehnică, de cultură;

– terminarea liceului sau a unei forme de învățământ superior nu trebuie să constituie punctul terminus al învățării, ci un început și un motiv de continuare a acestui proces;

– omul trebuie să năzuiască mereu spre scopuri mai înalte sub raportul pregătirii, să nu fie satisfăcut cu nivelul atins la un moment dat;

– întreruperea activității de învățare este similară întreruperii antrenamentului fizic; după un timp relativ scurt, funcțiile psihice de care depinde randamentul intelectual slăbesc, bătrânețea mentală se instalează mai repede decât cea biologică;

– persoanele care au absolvit forme ale învățământului preuniversitar au un stil de muncă intelectuală insuficient format, cu multe aspecte de îndreptat, de perfecționat; cele care dețin o diplomă de absolvire a învățământului superior au, în general, un stil de muncă intelectuală mai bine configurat, dar nici în cazul lor nu se poate spune că deprinderile de a învăța au fost ferite de empirism. În schimb, aceste persoane și-au format, cu timpul, anumite obișnuințe deosebit de stabile, la care le este foarte greu să renunțe.

Instituția de învățământ este datoare să se preocupe de folosirea cu randament ridicat a timpului destinat studiului individual, atât prin menținerea sistemului de a da sarcini consistente, dar dozate judicios, de rezolvat în timpul afectat prin program acestui tip de activitate, cât și prin crearea climatului de exigență în verificarea și aprecierea rezultatelor muncii independente.

Influența instituției de învățământ se exercită și prin intermediul unor lecții prezentate cursanților la începutul perioadei de instruire, precum și prin menținerea sistemului de verificări curente scrise pentru fiecare lecție predată. Aceasta face să nu fie nevoie de nici o insistență pentru ca subiecții să folosească intensiv timpul de studiu, insistență materializată, de obicei, în controale efectuate după-amiaza, în îndemnuri și atenționări adresate cu diferite prilejuri.După câteva lucrări scrise de scurtă durată (extemporale), cu trecerea notelor în catalog, interesul pentru studiu crește substanțial și se menține la nivel ridicat.

Printre alte măsuri, este necesar să se aibă în vedere:

- descurajarea unor profesori de a acapara în întregime timpul

Scanned with OKEN Scanner

destinat studiului individual prin stabilirea de sarcini excesive;

• asigurării liniştii, iluminării, temperaturii, materialului bibliografic, aerisirii;

• obişnuirea profesorilor de a se consulta reciproc atunci când stabilesc încredinţate cursanţilor pentru studiul individual;

• programarea, de aşa natură, a activităţilor didactice grele încât să nu fie în aceeaşi zi două seminarii sau două verificări, un seminar şi o verificare. De asemenea, lunea nu se planifică verificări.

Supraîncărcarea cursanţilor cu sarcini de studiu duce la formalism, la superficialitate, la copierea de către o parte dintre ei a lucrărilor de la colegii mai expeditivi, în general la scăderea calităţii instruirii. Neputinţa unor subiecţi de a îndeplini sarcinile încredinţate duce la apariţia sentimentului de neîncredere în forţele lor, la suprasolicitare, în unele cazuri, la surmenaj intelectual şi, implicit, la o stare de stres cu urmări negative asupra capacităţii de învăţare.

Cauzele suprasolicitării

Majoritatea cauzelor suprasolicitării nu ţin de instructor (profesor), ci de autorii programului de curs sau de eşaloanele superioare:

• cantitatea prea mare de cunoştinţe şi deprinderi de însuşit în raport cu timpul aflat la dispoziţie;

• planificarea defectuoasă a procesului de instruire;

• folosirea timpului de studiu pentru alte activităţi;

• pretinderea, cu ocazia controalelor, a unor cunoştinţe şi deprinderi decât cele prevăzute în programul de curs;

• modificarea, cu prea multă uşurinţă, a programului orar, aprobarea unor schimbări pentru motive neîntemeiate;

• dozarea greşită a eforturilor cerute executanţilor de-a lungul săptămânii şi lunii;

• neasigurarea materialului bibliografic în cantităţi suficiente.

Unele cauze depinde de instructori:

• eficienţa slabă a predării (prea multe lucrări rămase neînţelese, ritm care face imposibilă luarea de notiţe coerente);

• lipsa de îndrumare a muncii independente;

• lipsa legăturii dintre instructori când se stabilesc sarcinile de efectuat pe timpul studiului;

• supraaprecierea altor discipline;

• indicarea unei bibliografii prea încărcate, nesemnificative, cu

Scanned with OKEN Scanner

detalii inutile;

• darea unor sarcini de lucru confuze sau prea complicate în raport cu nivelul cursanților (este bine ca instructorul să rezolve el însuși exercițiile ce vor fi date cursanților;

• să aprecieze corect timpul necesar pentru soluționarea problemelor date spre rezolvare);

• exigența exagerată față de rezultatele studiului individual.

Există, desigur, și cauze ce țin de cei ce învață:

• lipsa de atenție, de concentrare pe timpul predării;

• absența fondului aperceptiv corespunzător (pregătirea anterioară insuficientă);

• motivația slabă, înscrierea pe linia efortului minim;

• stil de muncă neadecvat cerințelor și condițiilor.

În ceea ce privește motivația, cursantul trebuie să învețe pentru profesie, pentru viață, nu pentru notă. Învățarea pentru notă survine mai ales la subiecții care nu studiază sistematic, care s-au deprins cu munca în salt.

Valoarea optimă a timpului destinat studiului individual este posibil când cursanții vor să-l folosească din plin și când știu s-o facă. Prima condiție depinde, de *nivelul motivației* cursanților, de interesul lor pentru perfecționarea propriei pregătiri. A doua, de *cunoașterea și de respectarea regulilor de ordin organizatoric, ergonomic și psihologic.*

Motivația se reflectă în hotărârea subiecților de a îndeplini sarcinile stabilite de către instructor, în planificarea studiului, în începerea lui la timp și în continuarea acestuia până la îndeplinirea obiectivului stabilit, depășind dificultățile de ordin interior sau exterior.

Obiectivele studiului individual, privite prin prisma participanților la instruire, se referă la două aspecte distincte:

– precizarea materiilor la care se va studia în fiecare zi;

– stabilirea cu claritate a ceea ce se dorește să se obțină la capătul eforturilor (înțelegerea inițială a unui material, orientarea în ceea ce privește structura lui generală, învățarea pe de rost a definițiilor, principiilor, regulilor, formulelor, clasificărilor, enumerărilor, caracteristicilor, evoluției proceselor, cauzei transformărilor, rezolvarea unui anumit tip de probleme, aplicarea în practică a cunoștințelor, extragerea ideilor principale, compararea a două sau mai multe surse bibliografice, înlăturarea anumitor goluri în pregătire, elaborarea unei scheme etc.).

Majoritatea autorilor sunt de acord că obiectivul cel mai

Scanned with OKEN Scanner

important al studiului trebuie să fie acela de a reține materialul pentru toată viața.

Ce se învață pentru o dată anumită se uită imediat după aceea.

Planificarea studiului individual

Planificarea studiului individual impune cursanților să cunoască din timp (de obicei, pe câte o lună) ce obiective vor figura în program, pentru a-și repartiza timpul de studiu de așa natură încât să nu rămână în afara preocupărilor nici o temă dintre cele predate, nici o lucrare de efectuat, fie că urmează seminar sau verificare a doua zi, fie că nu.

Cursantul conștiincios nu amână studiul până în preziua seminarului sau verificării, ci învață în devans, folosind orice interval de timp disponibil, chiar de câteva minute; el nu se bucură că a doua zi nu va fi verificat la nici o disciplină în ceea ce privește însușirea materiei, permițându-și să irosească timpul. El studiază cu perspectivă pentru zilele următoare sau, la fel de important, revede materia deja parcursă pentru a preveni uitarea, precum și învățarea în asalt.

Întrucât uitarea este masivă, imediat după perceperea materialului (în primele 24 de ore se pierde aproximativ 70% din informația receptată), pentru a preveni acest fenomen neplăcut se impune revederea notițelor chiar în după – amiaza zilei în care a avut loc predarea.

Lucrările personale care necesită pentru rezolvare un număr mai mare de ore se planifică cu grijă, acoperind, din vreme, toate sarcinile de îndeplinit, pentru a nu intra în criză de timp. Așadar, există o planificare cu bătaie mare și una cu bătaie de câteva zile. În programul lunar de învățământ, pe care trebuie să și-l întocmească fiecare cursant, trebuie colorate cu roșu, de exemplu, zilele când ajung la scadență sarcini importante, tocmai pentru a fi avute mereu în vedere și a le rezolva treptat pe parcursul mai multor zile de studiu.

La începerea programului de studiu de după - amiază, prima acțiune de planificare constă în a verifica în care dintre zilele următoare figurează teme dificile ce necesită timp de studiu mai lung.

Sunt abordate, apoi, temele planificate pentru a doua zi, căutând în caiete ce sarcini specifice trebuie rezolvate pentru fiecare dintre ele (simplă repetare curentă, seminar, verificare, exerciții, probleme, referat, lucrare practică). Se stabilește numărul de ore sau de zeci de minute pentru fiecare dintre obiectele la care urmează să se studieze, hotărându-se ordinea atacării lor, deoarece capacitatea de efort intelectual, limpezimea minții nu sunt identice pe toată durata studiului; randamentul

Scanned with OKEN Scanner

maxim se obţine în orele de la mijlocul programului de studiu.

Unele probleme pot fi studiate şi după masa de seară, precum pentru altele se pot afecta câteva ore rupte din zilele de odihnă de la sfârşitul săptămânii; când este vorba de propria pregătire, nici un sacrificiu nu este prea mare.

Dacă rezolvarea anumitor situaţii - problemă sau studii de caz necesită muncă în grup, trebuie să se convină cu cei care compun grupul asupra orei de lucru în comun.

Cunoscându-şi capacitatea de efort de-a lungul timpului, fiecare cursant stabileşte succesiunea disciplinelor în modul care îl avantajează. În orice caz, materia mai puţin agreată nu trebuie lăsată la urmă, deoarece este foarte probabil să nu mai ajungă timpul şi pentru ea.

În principiu, disciplinele înrudite se planifică grupat, pentru a beneficia de efectele transferului pozitiv.

În situaţiile când între conţinuturile unor teme există asemănări ce ar putea genera confuzii, este necesar să operaţi cu comparaţii, să analizaţi cu atenţie aspectele respective pentru a evita interferenţele supărătoare mai târziu.

Când conţinuturile de învăţat sunt foarte diferite există alt pericol: materia grea ce se succede după una mai uşoară o estompează pe aceasta din urmă. Deci, după o intrare uşoară, se trece la ceva mai dificil. Pauzele ceva mai mari între disciplinele de acest fel diminuează efectele negative.

Planificarea studiului să fie făcută în scris, în carnetul personal. Departe de a fi o simplă formalitate, acest plan, la alcătuirea căruia se consumă un anumit timp cu analiza atentă a programului, este de mare folos practic, obligă la rigoare, contribuie la formarea obişnuinţei de a munci ritmic, organizat, cu perspectivă.

Aspecte psihofiziologice şi ergonomice ale studiului individual

Fiecare cursant este interesat să ştie cărui tip aparţine, în raport cu aptitudinile pentru învăţare: **auditiv**, **vizual**, **comunicativ**, **acţional**, **verbal**, **reproductiv**, **productiv**.

Auditivii reţin mai bine ce aud, uneori, ce pronunţă ei înşişi când citesc un text sau rezolvă o problemă.

Vizualii reţin mai bine ceea ce văd (unii dau randament mai mare când citesc un text, alţii când privesc imagini, desene, scheme). Există vizuali care reţin mai bine textul format din cuvinte, alţii numerele, cifrele, imaginile.

Scanned with OKEN Scanner

Comunicativii sunt mai productivi când învaţă conversând.

Acţionalii reuşesc cele mai bune performanţe operând, lucrând pe material (rezumare, extragere de idei principale, desenare etc.).

Verbalii reţin prioritar ideile, principiile, explicaţiile verbale.

Reproductivii îşi amintesc cu fidelitate materialul învăţat ca atare, în timp ce productivii dezvoltă, creează, formulează cu propriile lor cuvinte definiţii, principii, reguli.

Tipologia de mai sus nu anulează afirmaţiile anterioare referitoare la randamentul sporit al învăţării prin intermediul mai multor analizatori. Excluzând cazurile patologice sau ieşite din comun, orice individ beneficiază de efectele perceperii concomitente a materialului prin intermediul mai multor organe de simţ, în acest timp unul dintre ele având rol mai accentuat. Menţionîm şi faptul că nu există tipuri pure, fiind vorba de o anumită predominanţă ce trebuie valorificată, concomitent cu efortul de a forma, prin exersare, aptitudinile mai puţin conturate.

Orele cele mai productive pentru studiul individual

Din perspectiva randamentului intelectual, este de reţinut că pentru însuşirea materiei prin studiu individual cele mai productive sunt orele de dimineaţă, între 8.oo şi 13.00; dar cum acestea sunt ocupate, de obicei, cu activităţi conduse de către profesori, se utilizează în mod curent al doilea interval optim, şi anume, cel dintre orele 17.oo – 21.oo. Productivitatea minimă a muncii de învăţare se situează între orele 13.oo – 15.oo. Există şi persoane care studiază cu randament sporit noaptea, dar ele se resimt a doua zi, pe timpul orelor de curs.

Se recomandă cel puţin o oră de odihnă după masa de prânz. Odihna poate lua forma unei plimbări în aer liber, pe cât posibil în grup mic, cu camarazi agreabili. Plimbarea se întrerupe după orele 15.oo – 20.oo pentru a efectua mişcări uşoare de gimnastică la sol (deci, nu imediat după masa de prânz şi nu mai mult de 15 – 20 de minute), dând atenţie specială respiraţiei profunde, activării circulaţiei sângelui în zona capului, solicitării variate a musculaturii de susţinere în poziţie corectă a coloanei vertebrale. Dau rezultate bune, mai ales în cazul cursanţilor tineri, jocurile sportive – volei, handbal, forbal – cu condiţia să nu se prelungească prea mult şi să nu ducă la epuizare. Înotul nu se recomandă după masa de prânz, chiar dacă pentru moment subiecţii nu resimt vreo jenă vizibilă. Nici şahul nu este un sport de încălzire intelectuală.

În timpul plimbării, ca şi al pauzelor ce se iau după 50 de minute

Scanned with OKEN Scanner

de studiu, cursantul nu trebuie să se gândească la materia de studiat. Orice alt subiect este bun, cu excepția celor care îl deturnează pentru multă vreme de la preocupările intelectuale.

De asemenea, indiferent de felul cum se simte cel care studiază, după 40 – 50 de minute este necesară o pauză de 10 minute pentru relaxare, timp în care se recomandă ieșirea din clasă, privitul pe fereastră, ascultarea muzicii, odihnă în poziția întins, plimbare, câteva mișcări de gimnastică, respirația profundă. Orice, cu excepția fumatului, este mai bun decât preocuparea pentru ce s-a studiat.

Oboseala continuă este un mare dușman al randamentului intelectual: pentru omul obosit aproape nimic nu mai pare interesant, important; atenția, capacitatea de concentrare scad vertiginos, memoria, gândirea devin superficiale.

Rolul pozitiv al obișnuințelor. Elemente de confort

Deosebit de important este ca studiul să se desfășoare mereu în același loc, subiectul fiind așezat pe scaun, la o masă de înălțime potrivită, cu umerii situați pe o linie orizontală, cu spatele drept, lipit de spătarul scaunului, cu pieptul nerezemat de marginea mesei.

Convingerea unor cursanți că ei obțin rezultate foarte bune citind lungiți pe canapea este falsă: poziția culcat este asociată automat de creier cu odihna, cu etapa ce precede adormirea. În ciuda eforturilor, somnolența se instalează destul de repede și o dată cu ea se reduce drastic randamentul învățării.

Cartea sau caietul trebuie să fie înclinat la 45 grade față de orizontală, astfel încât marginea de sus și cea de jos să se afle la aceeași distanță față de ochi. Privirea trebuie să cadă perpendicular pe suprafața paginii. Distanța optimă dintre ochi și text este de 35 – 45 cm.

În ceea ce privește lumina, aceasta trebuie să vină din stânga, pe cât posibil de peste umăr, sursa cea mai bună fiind soarele. Dar cum studiul se face după – amiază și seara târziu, se recomandă becul mat cu incandescență (40 – 60 W). Persoanele care poartă ochelari de vedere trebuie să-i folosească mereu, nu cu interminență (adaptările frecvente ale globilor oculari obosesc). Hârtia pe care se scrie nu trebuie să fie alb – strălucitoare, ci mat – gălbuie, deoarece, în absența contrastelor prea mari, ochii sunt solicitați mai puțin.

Dacă se folosesc tuburi cu neon, este necesar să fie aprinse cel puțin trei. Fluxul luminos nu trebuie să fie prea puternic, încât să dea reflecții pe foaia de hârtie. Se evită studiul cu surse de lumină parazite

Scanned with OKEN Scanner

aflate în câmpul vizual, chiar dacă avem senzația că nu supără.

Nu mai insistăm, din motive lesne de înțeles, asupra confortului termic (18 – 21 grade, iarna și 22 – 24 grade vara). Relativ la umiditate, cel mai bine ne simțim când aceasta se încadrează între 30 și 70%. O importanță aparte are și ventilația în scopul asigurării oxigenului.

De asemenea, este necesar să se asigure liniștea necesară. Zgomotele distrag atenția, îl obosesc pe subiect în urma eforturilor depuse pentru a se concentra. Unii oameni învață cu spor pe fond muzical de mică intensitate (în surdină), cu excepția muzicii populare și a stilului rock. În cazul melodiilor cu text, sunt preferabile cele în limbi străine. Totuși, liniștea absolută creează dificultăți pentru învățarea eficientă. În asemenea cazuri cel care studiază provoacă el, involuntar, anumite sunete slabe (fredonează, fluieră abia auzit, mormăie frânturi de cuvinte).

Din șirul factorilor de mediu, care influențează semnificativ randamentul studiului individual, face parte până și culoarea pereților: cele mai potrivite sunt culorile crem, verde deschis, galben. Albul permite o mai bună concentrare a atenției; roșul generează activism mental și abundență asociativă. Galbenul este calmant al psihonevrozelor, stimulează și menține starea de vigilență; verdele facilitează deconectarea nervoasă și productivitatea imaginației; albastrul frânează ritmul activității nervoase.

Contraindicații clare există în privința tutunului, cafelei, alcoolului și a tranchilizantelor (desigur, cu excepția recomandărilor medicale în privința celor din urmă).

Începerea studiului este un moment psihologic aparte. Uneori, mai ales când sunt probleme de însușit, o bibliografie mai amplă de parcurs, cursantul stă nehotărât, descurajat, nu-I vine să treacă la treabă, îndeosebi dacă nu și-a planificat activitatea sau a îndeplinit această obligație în mod formal.

Pentru ca senzația difuză cu caracter neplăcut de la începerea studiului să nu devină factor psihic de autosugestie negativă, regula este: apucați-vă de lucru, fără tergiversări, începeți să lucrați direct, cu hotărâre.

Începeți cu revederea notițelor de lșa lecțiile predate în programul de dimineață, consumând nu mai mult de câteva minute pentru fiecare disciplină.

Inițial, atenția se menține mai anevoie asupra materialului. Este momentul când trebuie să abordați pe părți de dimensiuni mai mici, mai accesibile. Este important să vă propuneți și să vă îndepliniți un obiectiv

Scanned with OKEN Scanner

anume, ceva concret, chiar de amploare mică. Aceasta vă dă curaj să treceţi la o „porţie" mai consistentă de materie. Şi cum pofta vine mâncând ...

Uneori, cursantul se trezeşte că ochii pierd contactul cu textul, atenţia fiind atrasă de imaginile ce se perindă prin minte. Fenomenul se produce îndeosebi în cazul cursanţilor cu imaginaţie bogată, dar insuficient strunită, câmd materialul studiat este bogat în implicaţii emoţionale.

Efectuarea de sarcini concrete, cu elemente motrice bine reprezentate (desenarea unei scheme, lucrul cu un material intuitiv) ajută la depăşirea momentelor de oboseală ce survin pe parcursul studiului.

Uneori trebuie să se meargă până la schimbarea disciplinei de studiu, urmând să se revină la cea părăsită temporar, mai târziu. În orice caz, nu este recomandabil să se părăsească sarcina la cel mai mic semn de oboseală, ar fi o proastă educaţie a voinţei, care s-ar transforma repede în obişnuinţă, ca toate lucrurile negative, dar plăcute.

Terminarea şedinţei de studiu este bine să nu se producă la un punct dificil, neclarificat, ci la unul interesant, generator de satisfacţie intelectuală. Astfel, veţi fi nerăbdători să vă întoarceţi asupra subiectului. De asemenea, ultimele 5 – 10 minute trebuie să fie dedicate recapitulării sintetice, rezumative a materialului, lucru care constituie partea cea mai utilă a şedinţei de studiu individual.

Prevenirea oboselii intelectuale

Suprasolicitarea cauzată de proasta dozare a eforturilor la care sunt supuşi cursanţii de către cadrele didactice sau la care se supun ei înşişi, din necunoaşterea tehnologiei optime a muncii de învăţare, se răsfrânge negativ asupra randamentului. Surmenajul incipient se înlătură prin odihnă, cel avansat, poate deveni decompesat (cu urmări care nu mai pot fi corectate).

Asupra acestei probleme trebuie să vegheze, deopotrivă, cadrele didactice, medicul şi cursanţii înşişi.

Dintre mijloacele la îndemână pentru prevenirea surmenajului decompesat recomandăm:

a) asolamentul intelectual (alternarea activităţilor de învăţare intensă cu cele de odihnă activă, a temelor grele cu cele uşoare, a celor ce presupun imobilitate la masă cu cele care necesită mişcare, a celor cu grad mare de abstractizare cu cele intuitive, a predărilor în lanţ, cu şedinţele de felul seminariilor, dezbaterilor, activităţilor practic-aplicative);

Scanned with OKEN Scanner

b) optimizarea obiectivelor propuse de fiecare, în funcție de posibilitățile lui reale;
c) dozarea progresivă a eforturilor (respectarea principiului accesibillității);
d) evitarea supramotivării sistematice, a conflictelor din cadrul familiei sau de la locul de muncă (rezolvarea acestora la timp și în forme nestresante);
e) crearea și menținerea condițiilor de mediu fizic și psihomoral la parametri normali;
f) neadmiterea subsolicitării pentru perioade de timp mai îndelungate (duce la slăbirea funcțiilor psihice);
g) respectarea unui regim alimentar rațional (proteine, zaharuri, vitamine);
h) asigurarea somnului potrivit particularităților individuale, stabilirea rațională a pauzelor pe timpul zilei, separarea clară a timpului de muncă de cel de odihnă (când facem una, uităm de cealaltă);
i) tratarea neîntârziată a micilor afecțiuni organice sau psihice;
j) limitarea severă a consumului de droguri aparent nevinovate (nicotina, cofeina, alcoolul etc.);
k) prevenirea aglomerării creierului cu informații ce se folosesc foarte rar (unele date tehnice, nume de oameni, numere de telefon, nume de străzi etc.); mai bine notați-le, pentru a le găsi ușor la nevoie.

17. **Reguli ale învățării eficiente**

Învățarea este un efect al interacțiunii dintre două procese contradictorii: memorarea și uitarea, ambele având caracter nelinear, fazic, ondulatoriu, care se desfășoară în etape, cu ritmuri (viteze) inegale.

În ceea ce privește ritmurile, după o anumită etapă de acomodare, există o etapă inițială a asimilării rapide a unui volum mare de cunoștințe, când omul simte că i s-a deschis mintea, că și-a dat „drumul", că realmente progresează. Urmează o etapă de relativă stagnare, sau chiar de oarecare regres, mai puțin tonică din punct de vedere subiectiv, în care apare plictiseala, saturația, lipsa de interes, senzația că se stă pe loc.

Pentru omul care înțelege cum se produce învățarea nu este nimic anormal în aceasta, în schimb, cel neprevenit trage concluzii demoralizatoare, pripite.

Ieșirea din impas, din punctul mort, se realizează prin încordarea voinței, prin reflectarea la interesul, la necesitatea de a se continua până la depășirea dificultăților și, totodată, prin diversificarea surselor de

Scanned with OKEN Scanner

învățare (bibliografie de alt gen), a metodelor de lucru, a ritmului de muncă (pauze mai mari, activități sportive, cultural – distractive). Desigur, nu se pune problema de a renunța la învățare, ci doar de a crea organismului condiții de refacere a energiei nervoase.

Ca reper pentru orientare, țineți seama că ați depășit etapa de relativă stagnare când nu vă mai mulțumiți cu bibliografia „școlărească" obligatorie, când cumpărați sau împrumutați cărți de profil pentru a le studia, chiar și atunci când nimic exterior nu vă obligă la așa ceva. De asemenea, când resimțiți o veritabilă sete de a cunoaște cât mai multe, când vă dați seama că această sete se amplifică pe măsură ce o potoliți, continuați efortul de a o stinge.

Etapa învățării intensive este legată, de obicei, de perspectiva verificărilor, a examenelor – activități de natură să mobilizeze puternic toate resursele persoanei, randamentul devenind superior ca urmare a experienței căpătate, a familiarizării cu materia (mărirea dimensiunilor bazei de spijin). Adesea, în câteva zile se învață, de fapt se repetă, cât în tot atâtea săptămâni sau luni din celelalte etape ale învățării. Lucrurile se petrec astfel numai în cazul când în etapele anterioare s-a învățat temeinic, ceea ce înseamnă că, în realitate, are loc un proces de reamintire, de sinteză, de reorganizare și de sistematizare a materiei parcurse anterior.

Din nefericire, de cele mai multe ori, învățarea de tip intensiv se soldează în scurt timp cu o uitare extrem de rapidă („cum a venit așa s-a dus").

Asemenea învățării, și uitarea evoluează nelinear, inegal. Începe cu detaliile, cu faptele concrete și cu ideile secundare, continuă cu unitățile logice și se încheie cu principiile generale.

Reamintim că în primele 24 de ore uitarea este masivă, că în următoarele 2 zile volumul materiei memorate descreşte în continuare, ajungând la mai puțin de 30% din depozitul inițial. Urmează o pierdere ceva mai lentă până în ziua a 7 - a și a 8 - a, când din materia învățată a mai rămas doar aproximativ 10%.

Soluția evitării pierderii masive și definite achiziții inițiale constă din repetări efectuate la scurt timp după primul contact cu materia.

Mulți autori recomandă revederea notițelor chiar în după - amiaza zilei când a avut loc predarea lecției. Alții, mai recent, susțin repetarea în ziua a treia Aceste sfaturi trebuie aplicate experimental de fiecare cursant, adoptând soluția care îl avantajează; nu toți oamenii uită în același ritm ceea ce a fost perceput de către toți la fel.

Efectele uitării se combat în mod activ prin efectuarea de

Scanned with OKEN Scanner

exerciţii aplicative şi prin folosirea practică amateriei acumulate.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Andrei Cosmovici, **Psihologie generală,** Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. Cornel Cotor, **Psihologie generală,** Curs, Universitatea Europa Ecor, 1992.
3. Colectiv autori **Îndrumar de psihopedagogie şi metodică**, Editura Ministerului de Interne, 1995, pag. 7 – 77.
4. **Revista de psihologie**, 1997 – 1998.

Scanned with OKEN Scanner

17

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

În ultimele decenii ale frământatului nostru secol, asistăm la numeroase dezbateri în legătură cu rosturile învățământului şi educației, cu noile forme şi modalități de restructurare sau de concretizare a acestui proces, dar, mai ales, ne confruntăm cu permanente căutări de reaşezare, de modernizare a învățământului din perspectiva optimizării eficienței sale.

Problematica acestor căutări, deosebit de vastă şi, nu o dată, contradictorie, nu ocoleşte sfera instruirii adulților, ci o presupune cu şi mai multă pregnanță, atunci când învățământul vizează domenii speciale ale muncii, cum este cel al formării şi perfecționării profesionale a personalului din Ministerul de Interne.

Concepută ca element obiectiv, esențial în creşterea competenței profesionale, al sporirii eficienței în domeniul muncii operative, dar şi ca factor dinamizator al lărgirii orizontului de cunoaştere, controversata şi dificila activitate de formare a polițistului, de perfecționare continuă a pregătirii sale profesionale, se fundamentează pe elementele conceptuale, metodologice şi psihopedagogice moderne, de actualitate maximă, menite să dea un răspuns pozitiv dinamicii fenomenelor sociale şi infracționale, să contureze personalitatea tot mai complexă a funcționarului public, solicitat să rezolve eficient, operativ, ireproşabil, sarcini şi misiuni de mare responsabilitate.

Toate aceste imperative majore impun lărgirea considerabilă a câmpului de creştere al celor chemați să aplice legea, presupun o documentare aprofundată şi o actualizare permanentă a cunoştințelor generale profesionale şi de strictă specialitate, necesită abordarea unor tehnice de instruire activă care să satisfacă nevoile de informație, de însuşire dinamică a noțiunilor, ideilor, raporturilor logice între fenomene, de conexiune a cunoştințelor teoretice la practica muncii operative.

Ştiințele pedagogice nu sunt singurele care au afirmat că trebuie să renunțăm, puțin câte puțin, la „tradiționala etapă a cretei", făcând loc unor metode didactice moderne, mai eficiente, orientate mai ales asupra elevului şi mai puțin asupra învățământului în sine.

Scanned with OKEN Scanner

Învățământul "EX CATEDRA", de-a lungul anilor, a ştiut să mențină: un bun mod de a exprima gândirea prin cuvinte (o bună alocuțiune), o voce plăcută şi o tablă fiind suficiente, în general, pentru a realiza transferul de cunoştințe, dat fiind că măiestria pedagogică era privită ca un scop în sine, şi nu ca un mijloc de a face față realității.

În etapa actuală, instruirea polițiştilor face obiectul mai multor discuții, invocându-se adesea caracterul incomplet şi imperfect al procesului instructiv-educativ, pentru a justifica, într-un anumit fel, unele neajunsuri în funcționarea poliției.

Învățământului polițienesc nu pot să-i scape următoarele aspecte:

– elevul este elementul central;

– evoluția procesului instructiv relevă (descoperă) metodologia;

– trebuie căutată, din nou, o sinteză între latura teoretică şi cea practică, accetuând ultima latură;

– în afara inițierii profesionale, procesul de instruire şi educație trebuie să asigure, în egală măsură, integrarea armonioasă a polițiştilor în societate.

Deoarece perfecționarea (ameliorarea) relațiilor între polițişti şi cetățeni trebuie să satisfacă necesități tot mai numeroase, se va acorda o mai mare importanță personalității, aptitudinilor, comportării, la care se adaugă un plus de cunoştințe tehnice.

În etapa actuală, în centrul discuției se află numeroase probleme, cum ar fi: relațiile interumane şi comportamentul, creşterea nivelului de cultură generală, accentuarea caracterului global şi concret al instruirii care trebuie să abordeze toate aspectele profesiiunii: juridic, administrativ, tehnic, psihologic, deontologic.

Acum câteva zeci de ani, instruirea de bază era, în principal, axată pe aspectul militar al viitorului polițist, în timp ce preocupările actuale sunt orientate, în mod esențial, în sensul formării unui cadru din Ministerul de Interne, receptiv la problemele concetățenilor săi, care să poată pune în aplicare dispozițiile legale în contextul lor social şi psihologic concret.

I. MIJLOACE DE INSTRUIRE

1. Generalități

Într-o primă accepție, noțiunea de tehnică în domeniul învățământului a fost utilizată pentru a desemna categoria mijloacelor didactice de tip industrial (dispozitive, aparate de laborator, de imprimare

Scanned with OKEN Scanner

şi redare audio-video, maşini de instruire etc.). Ulterior, şi metodele de instruire au fost asimilate, parţial sau integral, în categoria tehnicilor didactice.

După opinia multor specialişti în materie, tehnica diferă de metodă prin aceea că, în timp ce tehnica reuneşte un ansamblu de acţiuni organizate în vederea realizării unui scop mai general, metoda reprezintă un ansamblu de reguli şi acţiuni care permit atingerea scopului propus cu minimum de efort şi maximum de randament.

Alţi specialişti interpretează într-un sens invers raportul între tehnică şi metodă (metoda implică utilizarea tehnicii după un plan raţional, adecvat obiectivului urmărit), considerând că în procesul instructiv-educativ tehnica este "arma", iar metoda "strategia".

Apreciem că **tehnicile didactice reprezintă subansamblul sistemului tehnologiei instruirii, care reuneşte instrumentele, formele şi modalităţile de acţiune ce condiţionează dinamica şi eficienţa activităţii de predare şi învăţare.**

Distingem în cadrul tehnicilor didactice mai multe categorii:

– o categorie de tehnici didactice care se exprimă printr-un limbaj direct (fie vorbit, scris sau gestual), acestea fiind **metodele;**

– a doua categorie este formată de **tehnici relaţionale;** acestea asimilează primele două categorii de tehnici în sistemul raporturilor de comunicare bilaterală între profesor şi elev.

Instrumentele materiale pe care se sprijină activitatea instructivă alcătuiesc categoria **mijloacelor de instruire, a mijloacelor didactice.**

Termenul de mijloc de instruire sau mijloc didactic se aplică, în limbajul pedagogic curent, diverselor tipuri de materiale, dispozitive şi aparate care servesc profesorului în activitatea de transmitere a cunoştinţelor. De asemenea, elevul foloseşte, la rândul său, pentru însuşirea cunoştinţelor, o serie de materiale şi instrumente care îi uşurează efortul de învăţare, acestea intrând şi ele în categoria mijloacelor de instruire.

În învăţământul tradiţional, mijlocul de instruire era denumit prin termenul **material didactic**.

Tehnica modernă a introdus în învăţământ o mare diversitate de aparate, maşini şi diverse materiale care oferă elevilor forme şi dimensiuni ale lumii reale. Spre deosebire de mijloacele de instruire tradiţionale, tehnicile moderne oferă învăţământului informaţii semiprelucrate sau prelucrate, ordonată în sistemul logic al unui mesaj construit care poate fi valorificat direct în formaţia culturală a elevului.

Scanned with OKEN Scanner

Mijloacele de instruire nu transformă calitatea învățământului prin ele însele, tot așa cum, în activitatea industrială, mașina nu contribuie la sporirea producției decât prin faptul că reprezintă pentru om un mijloc de multiplicare uriașă a efortului său fizic.

Caracteristicile mijloacelor de instruire:

– au efect multiplicator, putând să sporească volumul informațional pe care îl difuzează potrivit nevoilor învățământului;

– pot să depoziteze mesaje instructiv-educative fără ca acestea să-și piardă sau să le fie alterată calitatea pedagogică;

– creează posibililități de actualizare și reactualilzare permanentă a informației, transmițând, simultan sau la intervale foarte apropiate de producerea evenimentelor, date necesare instrucției școlare;

– contribuie la obiectivizarea instrucției, la desprinderea ei de persoana profesorului, acesta nemaifiind factorul unic de informare al elevului;

– creează posibilitatea de programare nelimitată a învățământului, în timp și spațiu (ex.: Materiale instructive înregistrate audio și vizual pot fi la îndemâna celor care se instruiesc, în orice moment al activităților din școală).

Cu toate aceste virtuți, mijloacele de instruire moderne nu pot substitui în totalitate dascălul.

Departe de a substitui funcțiile profesorului, mijlocul de instruire îl solicită, dimpotrivă, în direcții noi, îi pretinde noi calități pedagogice care trebuie să înceapă, totuși, cu reinstruirea sa pe linia folosirii acestora. Profesorul este acela care exploatează funcțiile instructiv-educative ale mijloacelor de instruire, dispune alegerea lor în raport cu scopurile învățământului, le distribuie și le dozează cantitativ pe ansamblul activității instructive, uzează de ele în predare și le oferă elevilor ca suport pentru activitatea lor de învățare.

1. Tipuri de mijloace de instruire

• **Mijloace intuitive obiectuale și imagistice** sprijină îmbogățirea experienței și a cunoștințelor elevilor despre domeniul (specialitatea) în care se califică. In cadrul acestei categorii sunt cuprinse diferite tipuri de materiale și forme de reprezentare ale acestora în relief (machete, reproduceri, piese sau mecanisme secționate) sau imagini (planșe, albume, fotografii, ilustrații etc.)

• **Mijloace intuitiv - convenționale sau modele** au calitatea de a-i

Scanned with OKEN Scanner

ajuta pe elevi să înţeleagă sensul structurii de bază a unui fenomen sau obiect. Fac parte din această categorie de mijloace, diferite imagini sau forme spaţiale care prezintă simbolic (simplificat) aspecte ale realităţii, cum sunt: schiţele, planurile topografice, desenele, hărţile, diagramele, machetele, mulajele etc.

• **Mijloacele audiovizuale** care reprezintă o categorie de mijloace de informare şi comunicare în masă, a căror construcţie tehnică reuneşte aplicaţiile din domeniul electricităţii, opticii şi electronicii, reuşind să reproducă imaginile şi sunetele.

• **Auxiliarii didactici** care sunt materiale şi dispozitive tehnice ce se interpun între conţinutul mesajului instructiv-educativ şi elevul care îl recepţionează.

În tabelul de mai jos prezentăm cele mai uzuale materiale şi dispozitive care se folosesc, din ce în ce mai frecvent, în procesul de instrucţie.

Material de prezentare	**Aparatură**
Sunet:	
– discuri;	– pick-up-uri
– benzi magnetice;	– magnetofoane;
	– casetofoane;
	–staţie radioamplificare.
Imagini fixe:	
– diapozitive	– aspectomate;
– diafilme	– aparate de proiecţie pentru diafilme;
– folii transparente;	– retroproiectoare;
– fotografii, schiţe, desen.	– epidiascoape.
Imagini fixe şi sunet:	
- sisteme discuri/diafilme;	
- sisteme diapozitive/benzi magnetice.	
Imagini mobile şi sunet:	
– filme buclă (casetă)	– aparate de proiecţie pentru filme buclă;
– filme mute şi sonor;	– aparate de proiecţie pentru filme (8 mm şi 16 mm)
– benzi magnetice audio-vizuale.	– magnetoscoape;
	– aparate video.

Scanned with OKEN Scanner

Trebuie să menționăm că în cadrul acestei categorii de mijloace mai intră și diverse tipuri de instalații de afișaj și prezentare a materialelor ilustrative (ex. tablă neagră, tablă magnetică etc.)

• **Instrumente și unelte de muncă**

Acestea se constituie ca o categorie aparte de mijloace de instruire și sunt destinate activităților practice din școală. În rândul lor sunt cuprinse diferite mașini, utilaje, unelte și dispozitive pe care profesorii le folosesc la formarea deprinderilor elevilor în laboratoare, poligoane și ateliere.

Valorificarea pedagogică, eficientă, a diferitelor tipuri de mijloace didactice depinde de resursele pe care ele le dețin pentru a optimiza actul informanțional și cel al învățării, precum și de priceperea profesorilor de a le mânui și folosi la momentul potrivit.

3. Funcțiile pedagogice ale mijloacelor de instruire

• ***Funcția informativă*** (de comunicare) este determinată de faptul că, prin mijloacele didactice pot fi folosite ca auxiliar al procesului de expunere, oferind posibilitatea de a se transmite, într-o unitate de timp, ca o cantitate sporită de informații. Alte argumente care atestă funcția informativă a mijloacelor de instruire sunt: sporirea indicilor calitativi și informației difuzate, ca urmare a condițiilor multiple de actualizare a datelor ce se prezintă; selecționarea acelor informații care nu pot fi communicate optim; creșterea ponderii noțiunilor și conceptelor elaborate.

• ***Funcția formativă*** (de sistematizare și de relevare a elementelor esențiale) este determinată de influențarea gradului de organizare a informației transmise și prin dinamizarea capacității operaționale a procesului de gândire.

Informațiile pe care elevii le primesc cu ocazia desfășurării activităților de învățământ, prin folosirea mijloacelor de instruire, capătă un mai mare grad de organizare și sistematizare, sunt mai convingătoare și mai complete. Informațiile, astfel transmise, vor ușura asimilarea condiționată de succesiunea prezentării lor și vor putea amplifica rolul intuiției dincolo de limitele percepției, sugerând relații între obiecte, fenomene, noțiuni și concepte, favorizând interacțiunea proceselor de transmitere și însușire a cunoștințelor în cadrul existent.

Scanned with OKEN Scanner

• ***Funcția de școlarizare substitutivă*** rezultă din valențele pe care mijloacele de instruire le au în direcția adresabilității și accesibilității în masele de elevi.

• ***Funcția apreciativă*** (***de evaluare***). Orice studiu serios asupra gamei largi în care pot fi utilizate în prezent mijloacele de instruire, demonstrează rolul important pe care acestea sunt capabile să-l joace în materie de diagnostic și apreciere (evaluare). Până în prezent, au fost realizate puține progrese în acest domeniu, pe de o parte, deoarece mijloacele de instruire au fost utilizate la început ca dispozitive de prezentare în cadrul unui sistem în care se recurge la metode convenționale de apreciere, iar pe de altă parte, deoarece nimeni nu a știut precis cum să definească și să stabilească rolul acestora în aprecierea cunoștințelor unui cursant.

II. UTILIZAREA MIJLOACELOR DE INSTRUIRE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Mijloace audiovizuale

Apariția mijloacelor audiovizuale este cea care a modificat profund comunicarea pedagogică.

Termenul de mijloc audiovizual este des folosit astăzi și s-a extins asupra tuturor tehnicilor care difuzează mesaje sonore sau vizuale, chiar dacă unora dintre ele nu le este specific decât unul din cele două tipuri de semnal. Mijloacele audiovizuale, în sensul strict al cuvântului, sunt: filmul sonor, televiziunea și tehnicile de imprimare – redare audio-video (magnetoscop, camera video).

Când definim categoria mijloacelor audiovizuale, distingem:

– mijloace purtătoare de mesaj informațional: diapozitivul, diafilmul, filmul, emisiunea radio, emisiunea tv., discul, banda magnetică;

– tehnici purtătoare ale conținutului informațional;

– tehnici auxiliare (aparate de difuzare sau recepționare a mesajului).

Mijloacele audiovizuale sunt acele mijloace moderne de instruire, caracterizate prin difuzarea informțiilor cu ajutorul semnalelor audiovizuale.

Recepțiile vizuale și auditive sunt cele două canale principale prin intermediul cărora omul dobândește informații. După aceste estimări, din cele cinci canale de comunicare cu lumea externă, de care dispune omul (vizual, auditiv, tactil, miros și gust), 85% din ceea ce știm învățăm prin văz, 11% cu ajutorul auzului, și numai 4% cu celelalte trei simțuri.

Scanned with OKEN Scanner

Din acest motiv, mijloacele audiovizuale oferă condiții noi actului perceptiv, prin faptul că se sincronizează, în marea majoritate a cazurilor, activitatea celor doi analizatori principali.

De asemenea, se știe de mult că utilizarea sunetului și a imaginii dă naștere, din acest punct de vedere,la o îmbunătățire considerabilă a studiului:

– informația este reținută mai mult timp;

– învățarea este mai rapidă și interesul pentru subiectul abordat este mai mare;

– învățarea devine mai plăcută pentru elev;

– confruntarea profesiunii cu realitatea a devenit posibilă.

Experiența ne arată că elevii sunt, în mod cu totul particular, încântați când lucrează cu mijloace audiovizuale și când au ocazia să-și pună în valoare cunoștințele și aptitudinile. Ei au în vedere, mai ales, aspectele principale: observația este satisfăcută; studiul este dirijat (discutat) și memorarea este ușurată.

Tehnicile de imprimare audio și proiecțiile fixe sunt cele mai accesibile mijloace audiovizuale. Ele sunt ușor de integrat în diferite activități instructive, permițând modelarea imaginilor și a sunetelor, potrivit cerințelor pegagogice.

Proiecțiile fixe de diapozitive (diafilme) și magnetofoane sau casetofoane nu pun probleme dificile de manevrare și de integrare pedgogică, iar conținutul mesajului pe care îl difuzează aceste tehnici este ușor adaptabil și readaptabil la specificul și condițiile oricărei activități instructive. Totodată, ritmul de difuzare și exploatare pedagogică a mesajului audiovizual, transmis prin aceste mijloace, poate fi adaptat la condiții normale de activitate din clasă. Acestea necesită costuri minime în raport cu alte mijloace de instruire audiovizuală. Datorită acestor avantaje, ele s-au răspândit la toate nivelurile învățământului și în toate tipurile de școli.

Filmul reprezintă tehnica de animare a imaginilor. Acesta „și-a făcut intrarea" în învățământ încă din anul 1910, iar după al doilea război mondial a luat o mare amploare, producția de filme destinată în exclusivitate procesului de învățământ (ele se produc în studiouri specializate) luând un avânt apreciabil.

Montajul audiovizual este o tehnică de informare ce rezultă din îmbinarea unui mesaj sonor (difuzat după înregistrări pe bandă magnetică) cu proiecția unui set de diapozitive care ilustrează momentele esențiale din conținutul mesajului sonor. Spre deosebire de proiecția fixă

Scanned with OKEN Scanner

obişnuită, în montajul audiovizual imaginea nu se valorifică prin explicaţii directe pe care le formulează profesorul, ci ea este folosită ca pretext pentru punerea mesajului sonor mai bogat în informaţii.

Posibilittăţile didactice ale televiziunii se extind în trei direcţii:

– poate să înfăţăşeze obiecte şi fenomene, care, fără ajutorul ei, ar fi rămas incomunicabile sau greu comunicabile (din cauza complexităţii sau depărtării lor);

– poate depăşi limitele spaţiului sau timpului prin emisiuni obşnuite, emisiuni cu circuit închis sau înregistrate;

– poate fi utilizată pentru analiza critică a unei performanţe.

Instruirea prin televiziune prezintă caracteristici specifice:

– nu mai există diferenţe de percepţie; fiecare recepţionează aceeaşi opinie, iar uniformitatea este mare;

– se câştigă în exactitate, dat fiind că imaginea prezintă detalii complete;

– mesajul vizual rămâne fixat mai mult timp decât comunicarea vorbită sau scrisă;

– data instruirii poate fi redusă (imaginile televizate realizează o imensă economie de timp);

– există posibilitatea alcătuirii unor cărţi electronice ce pot servi ca material de documentare;

– pot fi retransmise expuneri care erau repartizate în timp şi în spaţiu;

– acest sistem permite o apreciere prealabilă a valorii procesului instructiv şi un control al conţinutului său.

Instruirea cu ajutorul mijloacelor audiovizuale trebuie să fie foarte bine pregătită. Acestea vor fi utilizate cu măsură în procesul didactic, aşa încât excesul de imagine şi sunet să nu se transforme într-o sursă de oboseală, să nu prejudicieze dezvoltarea intelectuală a elevului, îndepărtându-l de alte forme de comunicare.

În acest scop, profesorul trebuie să acorde o atenţie cu totul deosebită identificării precise a obiectivelor, lucrărilor practice, alcătuirii unui plan detaliat al cursului, stabilirii unor legături directe cu realitatea practică, alegerii mijloacelor tehnice şi formelor eficiente de realizare a instruirii.

2. Utilizarea mijloacelor audiovizuale în procesul de instruire

Toate mijloacele moderne de informare, inclusiv cele didactice, prin probleme specifice de exploatare pedagogică ce au implicaţii atât în

Scanned with OKEN Scanner

20 6

sistemul calificat şi perfecţionării cadrelor didactice, cât şi în structura tehnologiei instruirii.

Exploatarea pedagogică a mijloacelor moderne de instruire, îndeosebi a celor audiovizuale, trebuie să ducă la înregistrarea unui spor de performanţă în realizarea obiectivelor instrucţiei şi educaţiei, să sprijine corpul didactic şi pe elevi în efortul comun de a depăşi dificultăţile muncii şcolare.

Interdependenţa dintre sunete şi imagini, specifică tehnicilor audiovizuale, creează o ambianţă de învăţare cu totul specială, atât pentru profesor, cât şi pentru elev. Este necesar să se asigure integrarea progresivă a mijloacelor audiovizuale în procesul de instruire.

Asimilarea mijloacelor didactice în procesul de instruire nu reprezintă un scop în sine – nu proiectăm imagini şi nu sonorizăm texte pentru că „aşa este modern" – dacă prin aceste tehnici nu oferim un plus de instrucţie elevilor. Atunci când avem condiţii să transmitem cunoştinţe, când putem să formăm deprinderi de activitate practică cu ajutorul unor mijloace de instruire mai ieftine şi mai accesibile decât tehnicile audiovizuale, se înţelege că le vom folosi pe acestea, cu atât mai mult cu cât mijloacele audiovizuale, oricât ar fi ele de perfecţionate, nu pot suplimenta eficienţa învăţământului în toate condiţiile de conţinut şi ambianţă. Faptul că aceste mijloace tehnice produc dificultăţi în realizarea conexiunii inverse dintre profesori şi elevi, îi obligă pe primii să le folosească „ cu măsură" în procesul de instrucţie.

O particularitate esenţială a neajunsului audiovizual, de care trebuie să se ţină seama în toate situaţiile de învăţare, este concentrarea ridicată a informaţiei. Adaptarea mesajuli audiovizual la nevoile învăţământului se realizează prin corelarea activităţilor instructive cu particularităţile sursei informaţionale. Cea mai răspândită formă de valorificare pedagogică a mijloacelor vizuale este integrarea mesajului lor în strcutura lecţiilor tradiţionale.

În condiţiile instruirii cu astfel de mijloace integrate în structura lecţiei se impun câteva măsuri pedagogice speciale. Astfel, o lecţie de comunicare cu noi cunoştinţe poate dobândi, în aceste condiţii, următoarea structură:

– determinarea (reactualizarea) contextului informaţional şi conceptul pe care va fi strcturat mesajul audiovizual;

– transmiterea prin comunicare directă (de către profesor) a datelor, noţiunilor care nu fac obiectul mesajului audiovizual şi care, potrivit logicii disciplinei de învăţământ trebuie să preceadă informaţia

Scanned with OKEN Scanner